

Haydée Gama Pisa

**Construir a Educação: O Edifício Escolar ao Nível do
Jardim de Infância**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Análise Social e Administração da Educação, realizada sob a orientação do Prof. Luís Pardal.

o júri

presidente

Doutor Jorge Adelino Rodrigues da Costa
Professor Associado da Universidade de Aveiro

Doutor Luís António Pardal
Professor Associado da Universidade de Aveiro

Doutor Fernando Ilídio da Silva Ferreira
Professor Auxiliar da Universidade do Minho

Doutora Rosa Maria Pinho de Oliveira
Professora Auxiliarda Universidade de Aveiro

agradecimentos

Várias pessoas contribuíram para este trabalho. A todas elas deixo aqui o meu agradecimento sincero.

Em primeiro lugar agradeço ao Prof. Doutor Luís Pardal pela forma atenta e sempre oportuna na orientação do meu trabalho . Estou grata também pela liberdade de acção que me permitiu, que foi decisiva para a selecção deste tema e para que simultaneamente este trabalho contribuisse para o meu desenvolvimento pessoal.

Em segundo lugar, na área da arquitectura, agradeço ao arquitecto Paulo Lousinha o pouco que aprendi, pela sua sabedoria, paixão e disponibilidade para a arquitectura e consequentemente para este trabalho. Agradeço também aos arquitectos Fernando Távora e Paula Tinoco as entrevistas que me concederam.

Em terceiro lugar, na área da educação de infância, agradeço à educadora de infância Natália Abrantes, professora no departamento de Ciências da Educação pela sua sabedoria, solidariedade, disponibilidade incondicionais e também pelo incentivo amigo.

Deixo também uma palavra de agradecimento aos educadores de infância dos concelhos de Aveiro e de Ílhavo que colaboraram no preenchimento respectivamente do pré questionário e questionário final.

Gostaria ainda de agradecer à Câmara Municipal de Ílhavo, nomeadamente ao seu Presidente Eng. José Agostinho Ribau Esteves pela entrevista concedida e ao adjunto do presidente Dr. Rogério Paulo dos Santos Carlos pela sua disponibilidade, apoio e cedência das plantas dos edifícios.

E também a Ana Cristina Redondo pela revisão meticulosa do texto, a Cristina Miranda pelo tratamento estatístico dos dados e a Glória Bastos pela tradução do resumo.

Finalmente, gostaria de deixar dois agradecimentos muito especiais: às minhas crianças do jardim de Infância durante o ano lectivo 2002/2003 e à equipe que me concedeu a licença sabática para o ano lectivo 2003/2004.

resumo

Neste estudo pretende-se analisar a organização do espaço físico dos jardins de infância. A sua finalidade é determinar o modelo das características da organização do espaço físico do jardim de infância que suporta e realça as características do modelo de educação preconizado pelo documento oficial “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar”, para, seguidamente, interpretar o espaço real da rede de jardins de infância do concelho de Ílhavo.

Como se considera claramente um relacionamento entre o modelo educativo e a organização do espaço físico, o primeiro capítulo trata a educação de infância, principiando com os antecedentes históricos, pois, como Távora refere, a gestação de um qualquer fenómeno social, individual, tem muitas peças. Seguidamente verifica-se que a educação de infância, actualmente, é definida numa perspectiva de educação para a cidadania, valorizando-se a experiência de vida democrática, considerando as crianças como pequenas cidadãs de pleno direito, capazes de participar activamente na sociedade, sendo o modelo educativo explícito no documento “Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar” uma perspectiva de um currículo integrador gerido pelo profissional. Verifica-se também, implicitamente, que as orientações curriculares favorecem um currículo emergente. Tendo em conta estas reflexões, por último, neste capítulo, encontram-se as linhas de acção para a intervenção intencional do educador.

O segundo capítulo aborda a organização do espaço físico. Assim, procura-se o conceito de espaço, imagem, arquitectura e sua organização. Entende-se o espaço como protagonista da arquitectura. Definido por um conjunto de medidas, proporções, formas, materiais, luz e cor, só quando o percorremos, acrescentando-lhe a dimensão tempo, o transformamos em vivencial. A percepção do espaço, que se assume como o conteúdo da arquitectura, irá variar de acordo com a cultura e o nível social de cada indivíduo. Esta percepção é assim condicionada não só por valores físicos, mas também por factores culturais, que em conjunto formam a imagem do lugar. Esta imagem do lugar cria, por sua vez, novo significado social e cultural. Organizar, pressupõe desejo de criar espaço adaptado às pessoas, aos sítios, às tecnologias e ao mesmo tempo agir sobre as pessoas, tendo em conta os seus desejos e necessidades. Sendo a organização do espaço uma construção mental, não é por isso descabido falar desta como uma proposta educativa em si mesma. Nestes conceitos verifica-se a importância da participação dos vários intervenientes, preconizada pelos especialistas citados e por eles encarada como condição essencial para a qualidade da organização de espaço físico; e, por último, neste capítulo procura-se entender que implicações tem ao nível da concepção do edifício o facto do jardim de infância ser entendido como uma escola aberta.

resumo (cont.)

No terceiro capítulo definem-se quais as características de projecto do espaço físico que sustentam e realçam as mudanças dos ambientes de aprendizagem actuais. Assim, a primeira abordagem sobre as características de projecto do espaço físico escolar refere-se a vários graus de ensino, por isso, mais abrangente e centra-se em estudos elaborados recentemente, tendo como base a aprendizagem activa (preconizada pelas orientações curriculares). Seguidamente, face ao que estes autores propõem e às linhas de acção para a intervenção intencional do educador encontradas no documento oficial, procuram-se formas de organizar o espaço físico dos jardins de infância existentes que suportam estas considerações, para finalmente, num esforço de articulação e integração do percurso feito, definir as características de projecto do espaço físico do jardim de infância que pretendem ser um instrumento que permita compreender, interpretar e explicar as obras construídas e também as que ainda se hão-de construir.

Por último, no quarto capítulo trata-se a informação recolhida a partir de entrevistas, questionários e plantas, e atendendo aos resultados obtidos, encontram-se os pontos de conformidade e de distanciamento das características do projecto do espaço físico dos jardins de infância do concelho de Ílhavo analisadas, com as características encontradas no capítulo anterior.

Neste estudo considera-se que o entendimento da selecção das características dos edifícios escolares é fundamental, pois favorece uma maior consciencialização dos processos e dos meios susceptíveis de avaliar a construção e a remodelação dos edifícios de Educação Pré-Escolar, promove a capacidade crítica e de participação cívica na melhoria das condições existentes, aumenta ainda o nível de exigência e de consciência das pessoas responsáveis pela formulação de políticas, de quem planeia e do público em geral.

A metodologia de estudo utilizada consiste numa abordagem descritiva e interpretativa através de: levantamento bibliográfico, recolha e análise de informações sobre as características de projecto do ambiente físico de aprendizagem.

abstract

The purpose of this study is to analyse the organisation of the physical environment at kindergarten. Its aim is to determine the design features of the physical environment that support and enhance the educational pattern proclaimed by the official document “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar”. Finally, those features will be compared with the real physical space of kindergarten in the district of Ílhavo.

As this study looks at a deep relationship between the educational pattern and the organisation of the physical environment, the first chapter deals with education in childhood, beginning with historical background because, as Távora has said, the gestation of any individual or social event has many components. Nowadays children’s education is seen as educating for citizenship, considering children as little citizens with full rights and able to participate in society, as it is determined in the document entitled “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar”, in which the focus is on an integrated curriculum run by the teacher. Finally, in this chapter, and taking into account these considerations, orientations for the educator’s action are carried out.

The second chapter approaches the organisation of the physical environment. So, it looks for the concept of space, image, architecture and its organisation. The space is supposed to be the focus of the architecture. Being defined by a group of measures, shapes, materials, light and colour, only when we use the space we make it alive. The idea of space changes according to each individual’s culture and social level. So, this idea is subject not only to physical values, but also to cultural background, which altogether form the image of the space. This image creates a new social and cultural meaning. Organising implies the will to create space adapted to people, places, technologies and, at the same time, acting on people, taking into account their wishes and necessities. By being a mental process, the organisation of the physical space can be considered as an educational proposal itself. The importance of participation of all people involved is also stressed. Quoted experts face participation as the essential condition for the quality of physical environment organisation. Finally in this chapter, we try to understand how far the fact of considering kindergarten as an open school affects school building designs.

The physical environment features that support and enhance the changes in today’s learning environments are defined in the third chapter. The first approach on the features of the physical learning environment is concerned with several levels of education, therefore more general and based on studies recently done about active learning (stated by curricular orientations). Then, according to what these authors suggest and the educator’s role, we seek for ways of organising the physical space of existing kindergarten. Finally, we

abstract (cont.)

define the features of the physical environment at kindergarten, which are supposed to be a means of understanding and explaining the existing buildings and the ones that will be built in the future.

The fourth chapter deals with the data collected through interviews, questionnaires and designs. According to the results, we will be able to find the similarities and differences between the features of the physical environment at kindergarten in the district of Ílhavo and the features defined in the previous chapter.

In this study, it is considered that the selection of school buildings features is fundamental, as it promotes a higher consciousness of the process to build and re-build kindergarten, increases civic participation in what concerns the improvement of existing conditions, as well as it makes responsible people for school building policy, planners and public in general become aware of their importance.

The methodology used in this study consists on a descriptive and interpretative approach throughout: bibliographic research, collecting and analysing information about the features of the physical learning environment.

Índice

Preâmbulo	7
Capítulo 1. A Educação de Infância	17
1.1. Educação de Infância, Antecedentes e Perspectivas Históricas	20
1.2. Modelo Educativo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	39
1.3. Linhas de Acção para a Intervenção Intencional do Educador	63
Capítulo 2. Organização do Espaço Físico	75
2.1. Espaço, Imagem e Arquitectura	77
2.2. Organização do Espaço Físico / Espaço organizado ou arquitectado	82
2.3. A Participação na Concepção dos Projectos	88
2.3.1. Exemplos da Escola Participativa na Concepção dos Projectos	107
2.4. Escola Aberta	114
Capítulo 3. Características de Projecto do Ambiente Físico de Aprendizagem	123
3.1. Características de Projecto do Espaço Físico de Outros Graus de Ensino	124
3.2. Edifício Escolar ao Nível do Jardim de Infância	137
3.3. Características do Projecto do Espaço Físico do Jardim de Infância	180
Capítulo 4. Aplicação do Modelo de Análise Para o Estudo do Edifício do Jardim de Infância	191
4.1. Condicionantes do Estudo	192
4.2. Opção Metodológica	193
4.2.1. Técnicas Utilizadas	196
4.2.2. Jardins de Infância Analisados	197
4.3. A Rede de Edifícios dos Jardins de Infância do Concelho de Ílhavo (Tratamento de Informação)	199
4.4. Da Concepção à Realidade - Comparação com o modelo das características do edifício escolar	228
4.5. Comentários Finais	251
Bibliografia	264
Anexos	275

Lista de Gráficos

Gráfico 1	Design Features for project-based learning. Fonte Wolff, Susan (2002). http://www.designshare.com/Research/Wolff/Project_Learning.htm	16
Gráfico 2	Fonte: DAPP, 2000	37
Gráfico 3	Fonte: DAPP, 2000	37
Gráfico 4	Fonte DAPP, 2000	38

Lista de Quadros

Quadro 1	Interacção modelo educativo-organização do espaço. Adaptada de Forneiro Fonte Zabalza, 1998:249	18
Quadro 2	Número de crianças, de escolas infantis, de educadoras e de alunas do magistério infantil de 1960 a 1974 dependentes do Ministério da Educação com excepção do ano lectivo de 1973/74-Fonte Gomes 1977:115.	30
Quadro 3	Quadro das características da rede solidária e da rede pública	33
Quadro 4	Administração da Educação e Cuidados para a Infância, níveis de intervenção e funções - Fonte: DEP/GEF. Ministério da Educação 1991	94
Quadro 5	Diferenças chaves na aprendizagem Fonte: Clark (2002:31)	125
Quadro 6	Tabela das características de projecto definidas por Wolff. Fonte Design Features for project-basedlearning http://www.designshare.com/Research/Wolff/Project_Learning.htm	132
Quadro 7	Tabela das características de projecto do edifício escolar ao nível do jardim de infância adaptada da tabela de Wolff	185
Quadro I-2	Situação Profissional	201
Quadro I-3	Tempo de Serviço	201
Quadro I-3f	Tempo de Permanência no Jardim de Infância onde se Encontra	202
Quadro II-1	Exercício de Funções das Educadoras nas Diferentes Etapas de Intervenção	203
Quadro II-2	Participação Promovida Pela Autarquia	204
Quadro II-3	Etapas em que as Educadoras Participaram	204
Quadro II-4	Modos de Participação	205
Quadro II-5	Importância Atribuída à Participação entre as Partes Interessadas	206
Quadro II-7	Áreas de Apoio em Edifícios Integrados	207

Quadro II-9	Edifícios que Favorecem a Integração com Outros Estabelecimentos Compatíveis	208
Quadro II-10	Áreas de Apoio dos Edifícios Não Integrados	208
Quadro II-11	Articulação da Gestão e Utilização dos Recursos Físicos	209
Quadro II-12	Local de Implementação da Componente de Apoio à Família	210
Quadro II-15	Características que Favorecem a Formação e o Desenvolvimento da Criança como Sujeito do Processo Educativo, a Curiosidade e o Espírito Crítico, Carácter Lúdico	211
Quadro II-16	Características que favorecem a Autonomia	212
Quadro II-17	Características que Favorecem a Defesa do Ambiente	213
Quadro II-18	Características que Favorecem a Inclusão	214
Quadro II-19	Características que Favorecem a Aprendizagem de Múltiplos Propósitos	215
Quadro II-20	Espaços para o Isolamento	216
Quadro II-21	Acesso a Computadores	217
Quadro II-22	Acesso à Internet	217
Quadro II-23	Localização dos Computadores	218
Quadro II-24	Área Suficiente para Desenvolver as Orientações Curriculares	218
Quadro II-26	Existência de Ateliers	219
Quadro II-27	Áreas para o Uso dos Pais e da Comunidade	220
Quadro II-28	Gabinete de Educadores	221
Quadro II-29	Estruturas Flexíveis	221
Quadro II-30	Características do Espaço Exterior como Parte Integrante do Edifício	222
Quadro II-31	Formas de Dinamizar o Espaço Exterior	223
Quadro II-32	Cantos Sugestivos	224
Quadro II-33	Opiniões sobre o Espaço	225

Lista de Figuras

Figura 1	Vista geral Jardim Escola João de Deus em Penafiel - fonte Architécti, nº8	140
Figura 2	Escola da Fonteireira - Fonte Arquitectura e Vida. nº24	142
Figura 3	Fachada do Jardim de infância de Luginsland - fonte Guarderías, Diseño de Jardines de Infancia.	143
Figura 4	Pormenores do interior do Jardim de Infância de Luginsland - fonte Guarderías, Diseño de Jardines de Infancia.	143
Figura 5	Detalhe do pé direito mais baixo do Jardim de Infância de Luginsland - fonte Guarderías, Diseño de Jardines de Infancia.	143
Figura 6	Detalhe de infra-estruturas à vista, Jardim de Infância Shirokane em Tóquio - fonte Guarderías, Diseño de Jardines de Infancia.	145
Figura 7	Detalhe de infra-estruturas à vista, Jardim de Infância Chicago - fonte Guarderías, Diseño de Jardines de Infancia.	146
Figura 8	Portas de tamanhos diferentes e cores Jardim de Infância de Frankfurt - Fonte Domus nº746	147
Figura 9	Detalhe das janelas e dos cacifos Jardim de Infância de Frankfurt - Fonte Domus nº746	147
Figura 10	Detalhe da cortina vermelha, dos buracos e ranhuras nas paredes e texturas diferentes Jardim de Infância de Frankfurt - Fonte Domus nº746	148
Figura 11	Detalhe da parede de vidro azul e das diferentes texturas, Jardim de Infância de Frankfurt - Fonte Domus nº746	149
Figura 12	Escola da Fonteireira - Fonte Arquitectura e Vida. nº24	152
Figura 13	Linha de água em cascata, Jardim de Infância Englegaard - fonte Guarderías, Diseño de Jardines de Infancia	152
Figura 14	Área de areia, Jardim de Infância Englegaard - fonte Guarderías, Diseño de Jardines de Infancia	152
Figura 15	Jardim de Infância Neue Welt - fonte Guarderías, Diseño de Jardines de Infancia	154
Figura 16	Detalhe do pé direito mais baixo no exterior, Jardim Escola João de Deus em Penafiel - fonte Architécti, nº8.	157
Figura 17	Detalhe do pé direito mais baixo no interior, Jardim Escola João de Deus em Penafiel - fonte Architécti, nº8.	157
Figura 18	Detalhe dos puxadores das portas à altura das crianças e dos adultos, Jardim de Infância Shirokane em Tóquio - fonte Guarderías, Diseño de Jardines de Infancia.	158
Figura 19	Núcleo Escolar de Santiago - fonte Câmara Municipal de Aveiro, Dep. de Obras	171
Figura 20	Planta do Piso 0 da Escola da Fonteireira - Fonte Arquitectura e Vida nº24	173
Figura 21	Vista geral da Escola Básica Integrada Vasco da Gama-Fonte www.ebi-vasco-gama.rcts.pt/	174
Figura 22	Escola pública de Chicago	178
Figura 23	Modelo inicial dos Jardins de Infância da rede pública do Concelho de Ílhavo	231

Lista de Siglas

DfEE	Departmente for Education and Employment (UK)
LNEC	Laboratório Nacional de Engenharia Civil
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (Organisation for Economic Cooperation and Development)
ME	Ministério da Educação
MTS	Ministério do Trabalho e da Solidariedade
MOPTC	Ministério das Obras públicas Transportes e Comunicações
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Preâmbulo

“Uma boa infra-estrutura está, na realidade, na base da qualidade da educação. Para uma sociedade que procura formas de abordagem das necessidades educacionais do futuro, o edifício em si próprio é um bom começo.”

Berner (1993:28)

Esta dissertação visa a reflexão sobre a problemática da qualidade da organização do espaço físico, no âmbito da educação de infância, com vista a um entendimento fundamental na selecção das características dos edifícios e a uma maior consciencialização dos processos e dos meios susceptíveis de avaliar a construção e a remodelação dos edifícios de Educação Pré-Escolar, promovendo a capacidade crítica e de participação cívica na melhoria das condições existentes. Visa ainda aumentar o nível de exigência e de consciência das pessoas responsáveis pela formulação de políticas, de quem planeia e do público em geral.

O impacto positivo do ambiente de uma escola foi frequentemente negligenciado, porém, nota-se hoje um consenso crescente de que o ambiente construído de uma escola é central, e não periférico ao comportamento e ao desempenho na sala de aula. Até há pouco tempo, os edifícios escolares foram vistos somente como os lugares onde a escola “é mantida”, e só recentemente foram considerados como os lugares que podem directamente apoiar ou inibir a aprendizagem.

A inter-relação entre os edifícios escolares e o desenvolvimento dos alunos é agora um tema que tem vindo sistematicamente a ganhar notoriedade. A crescente valorização de estudos de administração e organização escolar desta temática resulta, segundo Entonado (1993), do reconhecimento do espaço como lugar e parte do acto

didáctico, juntamente com a importância dada nos últimos anos às situações ambientais em que ocorre o processo de ensino/aprendizagem.

Louis Kahn, arquitecto, em conversa com os seus alunos, coloca a seguinte questão “*o que você acha que é um clube de meninos?*” à qual um dos seus alunos, Gabor responde:

“Acho que um clube de meninos é um lugar de. Não é um lugar para, mas um lugar de. Um lugar que, no fundo, deve ser de onde você vem, e não para onde você vai” (2002:27).

Assim, e de acordo com a resposta obtida, podemos considerar que o jardim de infância é um lugar de cultura da criança, de crescimento, de estímulo à criatividade, ao desenvolvimento e não somente um lugar para a guarda.

Berner, supracitado, sublinha a indissociabilidade entre qualidade e boas infra-estruturas, enquanto começo. Kahn destaca-se ao considerar o espaço educativo um lugar de, um lugar de onde se vem. Começo e lugar de vida demonstram que no espaço se inscreve a concepção de criança e de infância, na dinâmica de um interaccionismo que privilegie a descoberta, a partilha, a cooperação, o segredo e a intimidade. O espaço “co-age” com a acção da criança e dos adultos. É uma questão fulcral e não periférica.

Os documentos oficiais contêm já esta concepção:

- Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Despacho nº 5220/97 de 4 de Agosto) o desenvolvimento curricular é da responsabilidade do educador que, para atingir os objectivos gerais enunciados na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, deverá ter em conta a organização do ambiente educativo enquanto suporte do trabalho curricular e da sua intencionalidade. Neste despacho constata-se que o ambiente educativo deverá comportar diferentes níveis em interacção: a organização do espaço, do tempo e do grupo; a organização do estabelecimento educativo; a relação com os pais, com

a comunidade e com outros parceiros educativos. Ainda de acordo com estas Orientações Curriculares *“o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender”* (DEB,1997.a:37). Assim, a organização do espaço físico condiciona a forma como se dispõe o equipamento e o material existente.

Considera-se também que o espaço educativo está inserido no meio social, constituindo assim um espaço alargado, que oferece outro tipo de interações, quer com as famílias, quer com outros níveis de ensino, quer ainda com outros parceiros da comunidade.

Importa por fim, referir que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar constituem um conjunto de princípios que visa o apoio aos educadores nas decisões sobre a sua prática e são uma referência comum para todos os educadores da rede nacional de educação pré-escolar, destinando-se à organização da componente educativa.

- Nas Normas de Instalações (despacho conjunto nº 268/97 de 25 Agosto) entre os vários aspectos considerados na construção dos jardins de infância, como condições de localização, de salubridade e de segurança do edifício, as áreas e os diversos compartimentos e ainda a existência obrigatória de um espaço exterior que inclua uma área coberta, salienta-se o ajustamento das instalações ao desenvolvimento harmonioso da criança e sua adaptação à criança deficiente.

- O Relatório Preparatório para o exame temático da OCDE *“A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal”* na sua conclusão alerta para a importância do papel dos municípios:

“um desafio final é fazer com que cada município se sinta responsável pela qualidade da rede (pública e privada) na sua área de influência. Em parceria com as famílias, os municípios têm um papel decisivo nesta matéria e, à medida que forem entendendo ser esta uma dimensão

sensível da cidadania, é natural que o investimento seja cada vez maior”
(DEB,2000:120).

Atendendo a estes documentos oficiais levanta-se a seguinte questão:
qual é a realidade portuguesa?

O conjunto de normas (despacho conjunto nº 268/97 de 25 Agosto), isolado, não fornece mais do que um regulamento que pode ser cumprido “burocraticamente” pelo projectista. Este ajustamento das instalações ao desenvolvimento harmonioso da criança, presente no citado despacho, poderá ser um estímulo criativo para quem projecta. Contudo, na prática, porque não é passível de regulamentação, acaba normalmente esquecido. Em parte pela ausência da figura do cliente.

Para Nuno Lourenço, arquitecto, um dos maiores dramas da encomenda pública de arquitectura é *“a parca cultura arquitectónica dos não-arquitectos”* (2000:15). Começa no processo de selecção da equipa projectista e continua na ausência de um programa correctamente elaborado, claro e preciso, capaz de transmitir aos técnicos uma base correcta para o desenvolvimento da função. A este nível a ausência objectiva do cliente, a “autarquia” ou o “estado”, dificulta a análise crítica do projecto, e consequentemente o seu desenvolvimento natural. Na mesma linha de pensamento Siza Vieira afirma que:

“o grande problema em Portugal é a falta de exigência dos donos das obras. Começando pelo Estado central e pelas Câmaras Municipais.

E continua dizendo que

“a falta de exigência do dono da obra é um problema cultural. Aí vamos dar à educação. É trágico verificar que mesmo instituições públicas não sejam exigentes em termos de qualidade e sejam as próprias a dizer: “Pronto, basta isto, lá está o chato do arquitecto...”

acrescentando que

“hoje um projecto sem qualidade não desperta polémica, um projecto com qualidade desperta sempre polémica. Tenho dito publicamente que a arquitectura com qualidade irrita” (Marante, 2003:28,29).

Constata-se, sem grande dificuldade, que os projectos actuais para edifícios escolares novos ou remodelações dos existentes são criados frequentemente sem referência às mudanças da educação ou da sociedade e, no caso específico do jardim de infância, sem ter em conta as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Apesar de há pouco mais de um século se ter reconhecido o jardim de infância como uma instituição educativa, só há poucos anos se associou a esta faixa etária uma tipologia diferente das escolas primárias. As teorias psicológicas em torno da educação das crianças apareceram nos princípios do século XIX, por isso seria lógico terem-se construído edifícios de acordo com as suas conclusões. Porém, surpreendentemente, arquitectos, pedagogos e administração só há muito pouco tempo começaram a colaborar e ainda com pouca frequência, o que fez com que os edifícios dos jardins de infância, durante muitos anos fossem unicamente construções funcionais. Apesar de uma intensa consciência social na arquitectura que apareceu com o movimento moderno, não existia uma relação directa entre a teoria da educação de infância e a sua manifestação formal. Actualmente, o conhecimento da criança é construído na prática e não adquirido passivamente. As ciências do desenvolvimento humano demonstraram que a criança se torna inteligente, forma a personalidade, constrói o conhecimento e aprende pela actividade que realiza com iniciativa na interacção com os outros, que os estímulos sensoriais que a rodeiam são de uma vital importância para o seu desenvolvimento - e isso desde os primeiros momentos de vida. Deste modo, é imperativo que este conceito de aprendizagem activa seja levado em conta na concepção do edifício escolar para a educação de infância.

Outro dos factores que também pode influenciar o esquecimento do ajustamento das instalações ao desenvolvimento harmonioso da criança é, citando Távora

“a barbárie do especialismo[...] que não é em verdade, propícia à colaboração mas a uma pura e simples participação e desta outra coisa não pode resultar que não seja uma pura e simples ocupação do espaço e nunca a sua organização” (1982:33).

A cooperação entre os arquitectos, administradores, utentes, englobando pais e comunidade, deveria existir na fase da concepção, durante a construção e não apenas no terminus da obra, evitando a detecção de erros à posteriori. Mesmo quando se apostou na rede nacional da educação pré-escolar parece que falhou o exercício de reflexão crítica de todos os intervenientes no processo, sobre os seus utentes.

Não obstante a quase ausência de arquitectos na concepção das infra-estruturas, o número destes profissionais envolvidos na construção de escolas tem vindo a aumentar. Os especialistas da OCDE, numa selecção dos melhores estabelecimentos de ensino do mundo, em matéria de construção escolar e utilização de meios, do ano 2000, nos seus estados-membros, com o título “Escolas de Hoje e de Amanhã”, elegeu, entre outras, seis escolas portuguesas, cujos projectos são todos de autor. Duas delas têm integrado o nível pré-escolar - a Escola Básica 2,3 Júlio Brandão, em Vila Nova de Famalicão e a Escola Básica Integrada Vasco da Gama, em Lisboa. A existência destas escolas e a realidade demonstram que é necessário um esforço sustentado para "equipar" o sistema educativo com edifícios e recursos essenciais para que efectivamente funcionem a longo prazo.

No âmbito da investigação académica, em Portugal já existem duas pesquisas a que cabe fazer referência: “Escolas Belas ou Espaços Sãos, Uma Análise Histórica sobre a Arquitectura Escolar Portuguesa, 1860-1920” de Carlos Manique da Silva, editada pelo Instituto de Inovação Educacional em 2002, onde se faz referência ao segundo estudo, a tese defendida na Universidade de Lisboa por Fernando Marques, cujo *“estudo vem sobretudo assumir um importante contributo para o entendimento da arquitectura escolar enquanto instrumento ideológico e de produção de relações de hierarquia e poder”* (Silva, 2002:20).

Igualmente motivadoras são as investigações desenvolvidas pelo corpo de pesquisa dos Estados Unidos. Taylor (2001), um dos elementos desse corpo de pesquisa, defende a integração dos objetivos da educação na concepção arquitectónica chamando a atenção para a necessidade de se criar um sistema capaz de elaborar teorias coerentes e práticas interligando a educação com as instalações educacionais tendo em conta o contexto da comunidade.

“Devemos aprender a analisar da melhor forma a prática educacional e ajudar a traduzi-la em conformidade com o pensamento arquitectónico em espaços de aprendizagem ou ambientes de alta qualidade” (Taylor, 2001).

Em 1995, o XIII Governo português, trouxe para primeiro plano do seu programa a educação pré-escolar, valorizando a experiência de vida democrática, numa perspectiva de educação para a cidadania, sendo então aprovada a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar que consagra a Educação Pré-Escolar formal como complementar da acção educativa da família, com a qual se deve estabelecer estreita cooperação (capítulo II, artº3º), explicitando a determinação de garantir a integração de serviços sociais e educativos em todos os jardins de infância da rede nacional (esta rede é constituída pela rede pública e pela rede privada). Em 99/00 a taxa de cobertura, situou-se em 71,20% (DAPP, 2000), verificando-se um acréscimo global de 15,7% relativamente a 94/95.

Quando existe um programa de expansão da educação pré-escolar, este manifesta-se através do número de crianças matriculadas e só pode acontecer mediante dois caminhos: fazendo permanecer as condições existentes, através da sua super utilização, ou construindo novas instalações, quer por ampliação das existentes, quer através de novas unidades. Assim, o parque edificado dos Jardins de Infância tem tendência a crescer e a ser remodelado.

Sabendo-se que *“a importância da frequência da educação pré-escolar de qualidade no sucesso na escola e na vida é indelmentível”* (C.N.E. 1994:67), sendo um

do critérios de avaliação dos estabelecimentos a qualidade técnica das infra-estruturas, dos espaços educativos e sócio-educativos, dos equipamentos e dos serviços prestados às crianças pelo estabelecimento (DEB, 2000), é altura da Educação Pré-Escolar passar a ser encarada como factor preponderante numa política de igualdade de oportunidades como um tesouro a descobrir (Delors, 1996).

Contudo, parece ser consensual que há uma grande parte de edifícios de jardim de infância cuja dimensão e configuração dos espaços não promovem as Orientações Curriculares para a Educação de Infância.

Neste âmbito, formulam-se as duas questões que orientarão esta investigação:

a) quais as características de projecto do espaço físico que sustentam e realçam as Orientações Curriculares para a Educação de Infância?

b) as ofertas dos edifícios dos jardins de infância favorecem a implementação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar?

e que se fundamentam no tema: “Construir a Educação: O Edifício Escolar ao Nível do Jardim de Infância”.

O assunto desdobra-se numa multiplicidade de vectores que se estendem desde a educação pré-escolar à sua história, da escola fechada à escola aberta, à participação entre as partes interessadas, do modelo educativo à arquitectura. Possivelmente, o entendimento do significado deste trabalho poderá contribuir para uma construção e organização do espaço físico escolar que realce e sustente o modelo educativo implícito nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Zabalza (1992) defende que o modo como se organiza e administra o espaço físico da sala de aula constitui uma mensagem curricular, ou seja, reflecte o modelo

educativo pelo qual se opta. Por outro lado Sáenz (1988) afirma que a arquitectura e os objectivos educativos mais do que nunca têm que estar em harmonia para sustentar o desenvolvimento de actividades, formas de comunicação e a pluralidade de opções didácticas que a educação actual e futura exigem. Acentua-se assim que as ideias, os valores, a cultura, ou seja, as intenções educacionais básicas revelam-se no acto de criação e organização do seu espaço.

Parece pertinente assim, responder a duas questões: que modelo educativo está implícito ou explícito no documento Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar? Quais as linhas de acção para a intervenção intencional do educador de acordo com o modelo educativo oficial encontrado?

Neste trabalho, uma vez definido o modelo educativo e as linhas de acção para a intervenção intencional do educador, passa-se ao estudo da organização do espaço físico atendendo ao que Nair (2002), escritor e consultor internacional do planeamento escolar, indica nos pontos a ter em conta na configuração do espaço, e incidindo nas características de projecto do ambiente físico de aprendizagem para uma pedagogia activa, ao nível universitário, que Susan Wolff (2002) identificou no seu estudo para a obtenção de doutoramento em Oregon State University. São 34 características colocadas em seis categorias que a autora apresenta resumidamente no gráfico 1 e que neste estudo se tentarão adequar à educação pré-escolar tendo em conta as Orientações Curriculares. A autora refere na introdução do seu estudo que muitos dos resultados são pertinentes para os outros graus de ensino e podem ter implicações em ambientes de aprendizagem físicos para outros tipos de processos de aprendizagem activos, daí a opção por este estudo.



Gráfico 1 Design Features for project-based learning. Fonte Wolff, Susan (2002). http://www.designshare.com/Research/Wolff/Project_Learning.htm

Segundo a autora, a pesquisa continuada nesta área será benéfica para alunos, educadores, planeadores e arquitectos.

Capítulo I. A Educação de Infância

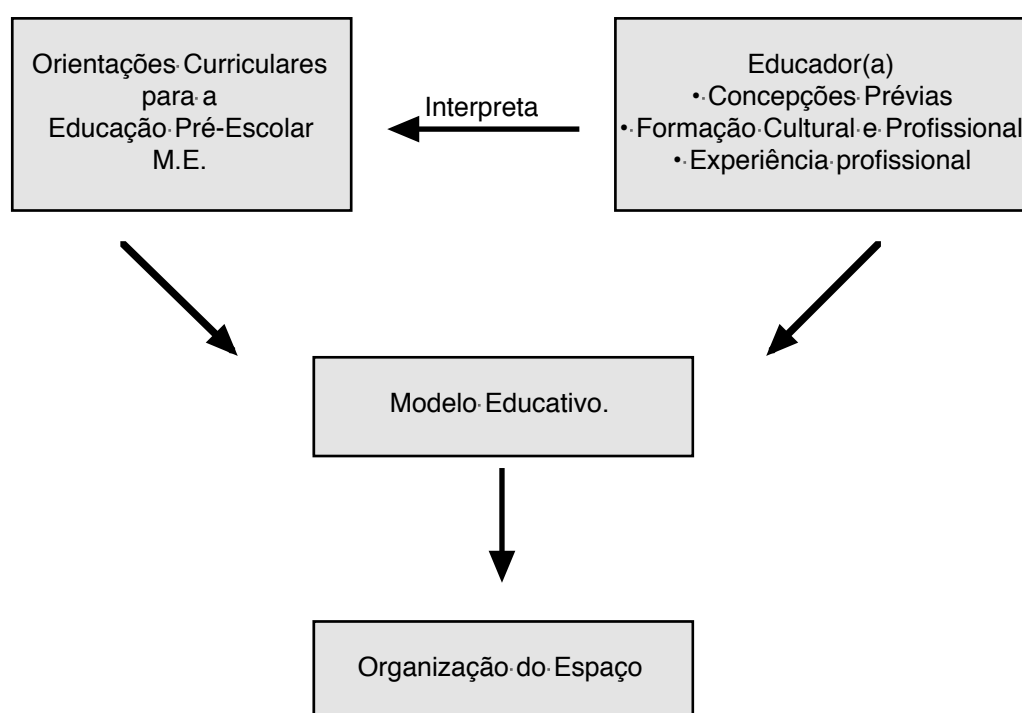
“Um dos aspectos básicos do espaço é justamente que, de alguma maneira, constitui um indicador claro da ideia educativa daqueles que são responsáveis pelo seu projecto e organização.”

Forneiro (1998:248)

Ao considerar-se um relacionamento entre o modelo educativo e a organização do espaço físico torna-se essencial responder a três questões: (1) o que se entende por educação de infância e quais os seus antecedentes históricos? (2) que modelo educativo está implícito ou explícito no documento Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar? (3) quais as linhas de acção para a intervenção intencional do educador de acordo com o modelo educativo oficial encontrado?

O modo como o espaço está organizado revela as ideias, os valores, a cultura, ou seja, as intenções educacionais básicas de quem preside à sua criação. Por outro lado, segundo Sáenz, para que os edifícios e o mobiliário estejam de acordo com as actividades, formas de comunicação e a pluralidade de opções didácticas que a educação actual e futura exigem, a arquitectura e os objectivos educativos mais do que nunca têm que estar em harmonia (1988:370). Dir-se-ia então que ao projectar-se o edifício, o modelo educativo deve ser tomado em conta na organização do espaço físico. Considerando a existência duma relação entre o modelo educativo e a organização do espaço físico importa então fazer uma reflexão sobre o modelo educativo subjacente às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Importa também considerar o modelo educativo que o educador possui, fortemente influenciado pela sua concepção de educação, a sua cultura e a sua experiência. Estes factores vão influenciar o educador na interpretação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, configurando assim o seu modelo educativo. Esse modelo, vai revelar-se, entre outras coisas, no processo de concepção do edifício e na forma como ele organiza os espaços.



Quadro I Interação modelo educativo-organização do espaço. Adaptada de Forneiro Fonte Forneiro, 1998:249

É importante também considerar a relação existente entre o modelo educativo que o educador tem e a organização dos espaços da sala, embora para este estudo, somente sirva como um elemento de reflexão.

Se, por exemplo, o educador optar pelo currículo High-Scope para a educação pré-escolar, sistematizado na obra “*A Criança em Acção*”¹ uma das abordagens construtivista mais conhecida, a organização dos espaços em áreas (área da casa, da expressão plástica, das construções, da biblioteca, do consultório médico...) e a colocação dos materiais nas respectivas áreas são a primeira forma de intervenção da educadora. Permite-se à criança que ela escolha, use, manipule, experienciando uma aprendizagem activa, assumindo papéis sociais, relações interpessoais, estilos de interacção. Não é uma organização fixa, no desenrolar do jogo educativo quotidiano, podem aparecer novas áreas e assim reorganiza-se o espaço. Para Piaget (o teórico mais influente deste currículo), a maturação, a experiência com os objectos, a transmissão social e a equilibração são factores explicativos do desenvolvimento da inteligência, ou seja, da construção do conhecimento.

Se a opção for o Movimento da Escola Moderna², fundado pelo pedagogo Sérgio Niza, no qual a escola é entendida como uma comunidade de educação cooperada, promotora de valores democráticos, numa linha pedagógica sócio-cognitivista de Vygotsky e Bruner, as seis áreas básicas de actividades (biblioteca e documentação, escrita e reprodução, laboratório de ciências e experiências, carpintaria e construções, actividades plásticas e outras expressões, brinquedos, jogos e “faz de conta”) são distribuídas no perímetro da sala, criando uma área central polivalente destinada ao trabalho colectivo. No caso de não existir uma cozinha na instituição organiza-se ainda uma área para cultura e educação alimentar. Recorrem a um conjunto de mapas de registo (plano de actividades, lista semanal de projectos, quadro de tarefas, mapa mensal de

¹ proposta sistematizada em 1984 na obra “*A Criança em Acção*” de Hohmann, Banet e Weikart, editada em Portugal pela Fundação Calouste Gulbenkian.

² uma organização de professores portuguesa, com dimensão nacional (tem 16 núcleos com sedes em capitais de distrito ou noutras cidades) que reúnem mensalmente no primeiro sábado de cada mês para o balanço e regulação dos projectos em curso.

presenças, diário) para apoiar a planificação, gestão e avaliação da actividade educativa participada pelas crianças, numa perspectiva democrática, colocados na parede à altura das crianças. Um projecto pode ser inspirado numa actividade ou num texto livre ou numa construção na carpintaria ou, na maioria das vezes, segundo Niza

“a partir da conversa de acolhimento da manhã, onde muitas notícias trazidas pelas crianças se podem transformar em projectos de estudo, de desenvolvimento e clarificação de problemas vividos (interrogações e perguntas) e até de formas de intervenção na vida da comunidade para transformação de situações que merecem mudança”(1996:148).

Como diz Zabalza:

“A forma como organizarmos e administrarmos o espaço físico da nossa sala de aula constitui, em si mesma, uma mensagem curricular, isto é, reflecte o nosso modelo educativo(...). A forma como cada um de nós organiza os espaços e cada uma de suas zonas e elementos reflecte, directa e indirectamente, o valor que lhe damos e a função que lhe atribuímos e, além disso, diz muito relativamente ao tipo de comportamento instrutivo e comunicacional que esperamos dos nossos alunos(as)” (1992:124,125).

I.1. Educação de Infância, Antecedentes e Perspectivas Históricas

“[...]o estudo da evolução é muito importante. Como é que as coisas evoluíram e chegaram a esta situação. Pelo menos, um arquitecto, ou

uma pessoa que se interesse pela existência de uma coisa, procura saber como é que ela se gerou, em que ano, em que período[...]. Porque isso, a gestação de um qualquer fenómeno social, individual, tem muitas peças, muitas coisas [...]”

Távora (anexo2, pág.9)

Respondendo à primeira questão - o que se entende por educação de infância e quais os seus antecedentes históricos? – fazendo uma análise da evolução histórica das políticas educativas, nomeadamente a forma como tem vindo a evoluir a sua expansão, constata-se que entre o educativo, o cultural e o social foram precisos muitos anos para a educação pré-escolar ser definida a nível legislativo como primeira etapa da educação básica.

Segundo Ferreira Gomes, Portugal viveu o percurso dos países europeus na implementação e expansão dos jardins de infância, mas com significativo atraso e reduzido número de estabelecimentos, ligado ao lento e progressivo processo de industrialização (1977:20).

No Período Monárquico (1834-1909) aparece a primeira instituição para crianças datada de 1834, ano da expulsão das Congregações Religiosas, integrada na Sociedade das Casas de Asilo da Infância Desvalida de Lisboa constituída sob ordens de D. Pedro IV. Após a vitória dos liberais na guerra civil (1829-1834), o Decreto de 30 de Maio de 1834 extinguiu as ordens religiosas, encerrou a generalidade dos conventos, sendo o seu valioso património convertido em bens nacionais, dos quais uma substancial parcela foi alienada. Os mosteiros e conventos masculinos e femininos ascendiam, no começo de 1826, a mais de 500. A referida Sociedade criou até 1897 12 casas de asilo, a maioria em edifícios dos antigos conventos, devolutos com a expulsão das respectivas ordens. O seu objectivo era dar protecção, educação e instrução às crianças pobres sobretudo para que os pais e mães de família se pudessem ocupar da sua lida diária, sem o inconveniente de

deixarem os seus filhos ao abandono. A primeira Casa de Asilo é a do Menino de Deus, seguida de três casas criadas em Lisboa e outra ainda em Coimbra.

Em 1879, um ano depois da publicação da Carta de Lei que determina, no seu artº 68º, a promoção pela parte das juntas gerais do distrito e das câmaras municipais, a criação de asilos de educação, como auxiliares da escola primária, para acolherem crianças dos 3 aos 6 anos, José Joaquim Rodrigues de Freitas (1840-1896), deputado pelo círculo do Porto, propõe que se recomende ao Governo a fundação de jardins da Infância, de acordo com o método Froebel, anexos às escolas normais, para exercícios práticos de pedagogia. Prevendo a dificuldade da criação de vários, propõe um em Lisboa e outro no Porto. Assim, oficialmente, as primeiras designações de jardim de infância são utilizadas na Câmara dos Deputados, no discurso proferido pelo citado deputado, sobre a instrução pública, referindo, entre outros assuntos, que esta deve começar no Jardim de infância. De acordo com Gomes, esta intervenção viria a influenciar o artº18º da carta de lei de 11 de Junho de 1880 que já *“fala em jardins de infância”* (1977:25). No mesmo ano, em 6 de Dezembro, a Portaria (DG.282 de 1880-12-10) ordena aos governadores civis dos distritos que apoiem a organização de associações que se proponham criar jardins de infância, como previsto na anterior carta lei (11-6-1880). A educação de infância surge assim associada à afirmação da classe média, por iniciativa de intelectuais portugueses que mantinham contactos com as ideias progressistas europeias. O primeiro jardim de infância Froebel foi fundado em Lisboa, em 1882.

Em 1893, o pedagogo José Augusto Coelho (1850-?) publica um programa, para crianças dos 4 aos 8 anos, onde considera como principal valor pedagógico a dimensão social:

“physica, intellectual e technologicamente podia o aluno receber uma educação conveniente, vivendo apenas no seio da família; moral e socialmente, precisa porém de se desprender d’esse meio, simples, mas essencialmente individualista, para realizar, no seio dos seus companheiros, e sob a vigilância solícita de dirigentes que serão como

paes, o que poderemos denominar “o seu primeiro aprendizado verdadeiramente social” (1893:545).

Apresenta ainda, no seu programa, “*os objectos das diversas noções*” e as “*operações técnicas*” que as crianças devem assimilar na escola infantil, do tipo das “*lições de coisas*” de Froebel, indo ao encontro da sua preocupação com a “*educação intelectual*” e a “*educação tecnológica*”. Segundo Cardona as suas linhas de orientação aproximam-se bastante das ideias de Froebel (1997:29).

Evidenciam-se, ainda, as disposições enunciadas no decreto aprovado em 18 de Junho de 1896:

“as Escolas Infantis, recebem crianças dos 3 aos 6 anos e são destinadas a ministrar-lhe o ensino compatível com a sua idade, sendo a parte principal do tempo ocupada com recreações. Este ensino visará suprir, quanto possível, as condições educativas do meio doméstico, e principalmente favorecer o desenvolvimento físico das crianças e a inculcar-lhes todos os bons hábitos e sentimentos em que seja possível educá-las” (artº88º, Diário de Governo 141, de 27 de Junho de 1896).

Destaca-se também a publicação da Cartilha Maternal João de Deus (1876), base do ainda conhecido método do pedagogo João de Deus (1830-1896).

Segundo Cardona, as ideias de João de Deus, no âmbito da associação de Escolas Móveis pelo Método João de Deus, Bibliotecas Ambulantes e Jardins Escolas deram origem ao início dos preparativos para a construção do primeiro jardim escola (1997:29). Os seus objectivos, entre outros, eram “*instituir jardins escolas para crianças dos 3 aos 7 anos, onde seja aplicado, em toda a sua plenitude, o espírito e doutrina da obra educativa de João de Deus, modelando assim um tipo português de escola infantil*” (Gomes, 1977:51). É, contudo, na 1ª República (1910-1926) que se dá a expansão dos Jardins-Escolas João de Deus, onde se aplica o método de ensino da leitura pela Cartilha

Maternal (a taxa de analfabetismo global, em Portugal, ultrapassava os 75%). O Método João de Deus (1882) caracteriza-se pela valorização das aprendizagens de tipo escolar, centrado na aprendizagem dos 3 r(s) - leR escreveR e contaR - com um currículo fechado, onde o papel do adulto é controlar o ensino que a criança tem que aprender. O primeiro Jardim Escola João de Deus foi inaugurado em 1911 em Coimbra e, segundo Rómulo de Carvalho (1906-1997), “*num trabalho permanente e sem esmorecimento*” (1986:663) foi criada uma rede privada de jardins de infância ainda hoje existente. Esta obra, de carácter associativo, tem como particularidade formar os seus próprios educadores.

Ainda em 1910, foi organizada uma comissão para preparar a reforma do sistema educativo que, em linhas gerais, foi muito influenciada por um projecto elaborado anteriormente por João de Barros, que também fazia parte da comissão. Para o ensino infantil, dos 3 aos 7 anos, João de Barros defendia que o Método João de Deus deveria ser o modelo nacional, sem descontinuidade até à 2ª classe da escola oficial. No entanto, em 1911, na legislação verificaram-se algumas alterações a este projecto, passando o ensino infantil a ser visto como uma preparação para a escola primária, desaparecendo a continuidade defendida por João de Barros.

É então criado, em 29 de Março de 1911, o Ensino Infantil (artº 1º, D.G., nº73,1911) tendo

“em vista a educação e desenvolvimento integral, físico, moral e intelectual das crianças, desde os 4 aos 7 anos de idade, com o fim de lhes dar um começo de hábitos e disposições, nos quais se possa apoiar o ensino regular da escola primária” (artº5).

Como meio adequado este decreto lei generaliza a utilização do material froebeliano e no artº7 propõe a transformação das Casas de Asilo em Escolas Infantis. Este decreto legisla, além do ensino infantil, o ensino primário e normal. Relativamente ao ensino infantil seria realizado: “*na escola pela professora e na família pela mãe, devendo ambas harmonizar-se na orientação a dar*” [...] (artº5º).

Deveriam existir um

“em cada um dos bairros das cidades de Lisboa e do Porto, em todas as capitais de distrito e nas cabeças dos principais concelhos”. [...] “à medida que os recursos dos diferentes municípios o forem permitindo” (art.º 21º).

No entanto, a educação infantil, teve uma fraca expansão circunscrevendo-se a progressivas declarações de intenção, ou seja, segundo Rómulo de Carvalho *“o ensino oficial não passou de um projecto”* (1986: 668).

Também, sob o ponto de vista das intenções, é de destacar o projecto de Lei apresentado ao Parlamento em 1923, pelo Ministro da Instrução, João Camoesas, que entre outras medidas previa a formação superior dos professores primários e das educadoras de infância. Previa-se para o efeito a criação de Faculdades de Ciências da Educação, integradas nas Universidades do Porto, Lisboa e Coimbra, onde segundo um modelo de formação integrada seriam formados os professores para os diferentes níveis de ensino. A esta proposta deu o nome de Estatuto da Educação Nacional. O espírito democrático que professava este político e os ideais de cultivar o espírito, treinar as inteligências, educação para todos, etc., iam ao encontro das ideias de António Sérgio (1883-1969), Ministro da Instrução Pública, que apoiou incondicionalmente esta proposta de reforma e que se opôs aos protestos que surgiram contra ela. Rómulo de Carvalho cita as suas palavras: *“Quem conspira contra a reforma medite bem no que vai fazer; porque assume perante o povo a mais tremenda das responsabilidades. Um dia a nação nos há-de julgar”* (1986:703). Foi o primeiro plano geral de ensino metodicamente organizado em Portugal nos tempos modernos, no qual a instrução começava com o ensino infantil (3-6 anos) gratuito, não obrigatório e com a duração de 4 anos. Este projecto de reforma não chegou a ser aprovado. A queda do Governo, em 1923, impediu a sua discussão no Parlamento.

No ano seguinte, em 1924, segundo Cardona, numa portaria assinada por António Sérgio, refere-se

“ser da maior conveniência pedagógica orientar o professorado do grau infantil e primário geral em processos modernos de iniciação da leitura e da escrita, que aproveitem principalmente dos ensinamentos que a este campo didáctico trouxeram as experiências da Doutora Montessori e do Doutor Decroly, umas e outras realizadas, com tanto êxito, no ensino das crianças anormais e, como é natural, com maior êxito ainda no das normais” (1997:43).

Assim, paralelamente ao que aconteceu nos outros países, não é só a pedagogia de Froebel a única influência durante este período. A decisão sobre estes autores reforça a influência em relação ao desenvolvimento de uma pedagogia com bases científicas, em vez de se partir de reflexões filosóficas sobre a natureza humana. Então, na portaria de 2/2/1924, já são defendidas as ideias da Escola Nova, valorizando-se a abertura da escola ao meio, e, segundo Cardona, sendo *“criticada a marginalização das comunidades e das famílias no processo educativo”* (1997:43).

Poder-se-á afirmar que o grande mérito dos governos da 1ª República consiste em terem reconhecido a função educativa do ensino infantil e terem institucionalizado a sua integração no sistema oficial de educação. Contudo, apesar dessa mesma legislação ter sido feita, pouco ou nada passou do papel. Dadas as precárias condições económicas do país e a instabilidade pública (segundo Gomes em 16 anos Portugal teve 46 governos (1977:54)) a educação infantil teve uma fraca expansão, circunscrita a progressivas declarações de intenções.

No entanto, ao nível do pensamento pedagógico, segundo Cardona, *“este período inicial da República foi um dos mais ricos da História portuguesa, observando-se o início do desenvolvimento de novas ideias e experiências”* (1997:46).

Posteriormente, segundo Gomes, durante a década que se seguiu ao golpe de Estado de 28 de Maio de 1926, o problema da educação infantil colocou-se fundamentalmente nos mesmos termos em que se tinha colocado durante a 1.^a República: *“reconhecimento das suas vantagens, uma certa inflação legislativa e muito poucas realizações concretas”* (1977:90). Este golpe de Estado conduziu à permanência de Salazar no poder até 1968.

É durante o Estado Novo (1933-1974), em 1936, com a entrada para o Governo, de Carneiro Pacheco (1887-1957), que se verifica uma mudança de rumo, resultado, segundo Gomes *“em parte, de uma filosofia, segundo a qual a educação, e de modo especial a educação da infância, era missão da família”* (1977:90,91) devendo-se procurar formas mais adequadas de actividade educativa, como a Obra das Mães pela Educação Nacional. Em 1937, a educação de infância oficial é então extinta. No preâmbulo do decreto-lei 28.081 (DG.236,1^{as.}, de 1937-10-09) justificam: *“porque a experiência tem demonstrado que o ensino infantil não se encontra organizado de forma que os frutos respondam aos encargos”*. A educação das crianças passa para a responsabilidade das mulheres, mães de família, devendo as mulheres ficar em casa a cuidar dos seus filhos. Ao Estado caberia estimular a acção educativa da família e auxiliar as instituições particulares que promovam a assistência educativa, conforme proposta de lei do mesmo ano. Assim, algumas iniciativas foram prevalecendo, ligadas sobretudo à assistência social, sendo menosprezada a sua função educativa. Simultaneamente desenvolveu-se a educação pré-escolar de iniciativa privada, no contexto de estabelecimentos do ensino particular, destinados às crianças das classes privilegiadas. Durante este período observam-se diferentes concretizações no domínio da educação de infância: a obra do prof. Bissaia Barreto, a obra de Fernanda de Castro, a continuação da obra da Associação João de Deus, a criação de escolas de formação para educadoras, a Direcção Geral da Assistência, pela mão da Santa Casa da Misericórdia.

Segundo Cardona:

“enquanto que durante o regime político anterior se comparava a escola a um “jardim” onde as “flores” se iam desenvolvendo naturalmente, durante este período fala-se de “pedras em bruto” que é necessário “polir” ou “cortar”. Para os pedagogos oficiais do regime, uma criança que entra pela primeira vez na escola é como uma espécie de mineral vindo das entranhas da terra, trazendo em si uma substância preciosa que necessita ser “libertada” (1997:51).

De realçar, nessa época, a actividade da pedagoga Irene Lisboa (1892-1958), que a Junta de Educação Nacional enviou, como bolseira, a Genebra, Paris, Bruxelas e Roma, em 1930 e 1931. De regresso foi nomeada inspectora das classes infantis oficiais. Na sua proposta *“Bases para um Programa de Escola Infantil”* (1931), o objectivo principal da escola infantil é a plena expansão dos interesses das crianças. Referindo-se à situação da educação infantil durante este período, considera que, em vez de responder aos interesses presentes das crianças, só é dirigida para actividades da criança sobre utilidades futuras indo ao encontro duma preparação directa para a escolaridade.

Nos anos 60, apesar de continuar o regime político do Estado Novo, inicia-se uma nova mudança. Para além do aumento do número de mulheres na vida profissional activa (o início da guerra colonial implicou a saída de um grande número de pais de família, provocando a necessidade da entrada das mulheres no mundo do trabalho), observa-se o início de um grande processo de migração das famílias que viviam nas aldeias para as cidades. Verifica-se também, ligado à evolução social, o aumento da longevidade e a diminuição de crianças em relação à globalidade da população, passando a serem alvo de uma maior preocupação, a sua sobrevivência e educação. Em consequência da evolução dos estudos da psicologia e sociologia e da alta taxa de insucesso escolar, valorizou-se o papel da educação da criança. Segundo Cardona começa-se a questionar, cada vez mais o papel da escola como meio de selecção social, pois, são sobretudo as crianças de meios sócio-económicos mais desfavorecidos, as principais vítimas do insucesso escolar. Assim, a educação de infância passa a ser vista também como um meio de superar as carências do meio familiar (1997:58). Contudo esta valorização aproxima-se da concepção paternalista

defendida pela ideologia do Estado Novo, sendo a função da escola moldar a criança, libertando-a das influências nocivas da família. Observa-se assim uma mudança em relação às ideias defendidas no início deste período, que considerava a educação das crianças como tarefa das mães (Cardona:1997:63).

Nesta época, começam a organizar-se pequenos grupos de educadores e professores, inspirados pelas ideias do Movimento da Escola Moderna, baseado na pedagogia de Freinet. A Pedagogia Freinet centrava-se então na valorização da vida comunitária, nos interesses dos alunos e na compreensão. Freinet criou, na realidade, um movimento em prol da escola popular e isto distingue-o dos demais pensadores do movimento da Escola Nova na Europa. Estas ideias trazidas para Portugal por Maria Amália Borges (1919-1971) implicavam uma mudança na vida da escola, tornando-a menos repressiva e mais centrada nas vivências da criança e na sua participação activa na gestão das actividades da escola.

Destaca-se ainda João dos Santos (1913-1987), psicanalista, que deu um contributo à história da pedagogia portuguesa, assim como, à história dos serviços de saúde mental infantil, quer no ensino normal, quer no ensino das crianças com necessidades educativas especiais.

Para esclarecer acerca do número de crianças matriculadas em estabelecimentos de educação de infância dependentes do Ministério da Educação, do número de escolas infantis, de educadoras e de alunas do magistério infantil durante a década de 60 e nos primeiros quatro anos da década de 70, apresenta-se o quadro 2. O aumento de mais do dobro, no ano lectivo de 1973/1974, deve-se ao facto de as Estatísticas da Educação incluírem, pela primeira vez, no ensino oficial, os estabelecimentos dependentes do Ministério dos Assuntos Sociais, das Juntas Gerais dos Distritos, do Instituto das Obras Sociais e da Misericórdia de Lisboa. Contudo, deve-se ter em conta algumas imprecisões nas estatísticas oficiais, constatadas por Cardona (1997:71). Mesmo considerando todos os estabelecimentos de educação de infância, nos finais da década de

60, segundo Gomes a taxa de cobertura de crianças dos 3 aos 6 anos a frequentar a educação de infância não passa de 10% (1977:117).

<i>Anos lectivos</i>	<i>Alunos</i>	<i>Escolas infantis</i>	<i>Educadoras</i>	<i>Alunas do Magistério Infantil</i>
1960-61	6.528	159	226	167
1961-62	7.030	155	317	189
1962-63	8.039	209	325	238
1963-64	9.411	226	363	293
1964-65	10.350	232	363	355
1965-66	11.271	240	420	396
1966-67	12.417	249	469	376
1967-68	13.548	264	538	368
1968-69	14.536	274	584	373
1969-70	15.153	289	651	410
1970-71	17.135	317	692	487
1971-72	18.687	346	759	572
1972-73	18.964	340	750	623
1973-74	41.080	706	1.667	650

Quadro 2 Número de crianças, de escolas infantis, de educadoras e de alunas do magistério infantil de 1960 a 1974 dependentes do Ministério da Educação com excepção do ano lectivo de 1973/74-Fonte Gomes 1977:115.

As Estatísticas da Educação informam também sobre os métodos pedagógicos utilizados, assim no ano lectivo 1969/1970, “87 seguiam o método João de Deus, 30 seguiam o método Montessori, 10 seguiam o método Froebel e 162 seguiam métodos mistos e outros métodos” (Gomes, 1977:117).

Com a reforma do Prof. Veiga Simão (1929-?), durante a fase marcelista e de uma certa abertura do regime, vão criar-se as condições que conduzirão à oficialização da educação de infância. A lei nº5/73, de 25 de Julho, considera a educação pré-escolar como parte integrante do sistema educativo. A educação pré-escolar deverá visar o desenvolvimento global e harmonioso da criança, sendo valorizado o desenvolvimento da capacidade de expressão e criatividade, em paralelo com o desenvolvimento intelectual e social. É também valorizada a detecção precoce de deficiências e inaptações das

crianças. Quanto à relação com os pais, ainda não é feita qualquer referência assim como à preparação para a escola primária, falando-se de educação e não de ensino.

Segundo o “Projecto do IV Plano de Fomento” um dos objectivos a atingir de 1974 a 1979 era a promoção e generalização da educação pré-escolar: criação de 8 escolas oficiais do magistério infantil, para formar 1.150 educadoras e a instalação e equipamento de 1.200 salas para 24.000 crianças de modo a conseguir-se 15% de frequência de crianças dos 3 aos 6 anos, prioritariamente, para as oriundas de estratos sócio-culturais desfavorecidos, numa concertação entre o sector público - os Ministérios da Educação, da Saúde e das Corporações - e o sector privado que seria apoiado.

Após a revolução de 25 de Abril de 1974, no início do Período Democrático, desencadeou-se um novo crescimento de instituições para a infância, produto de iniciativas populares. Estas iniciativas estavam ligadas à progressiva tomada de consciência do papel das mulheres na sociedade portuguesa, o seu contributo activo no universo laboral e a consequente necessidade de instituições de guarda para as crianças. Pode-se dizer que as mudanças de carácter social e político obrigaram o Estado a criar enquadramento legal para as iniciativas populares. Assim, a Lei 5/77 cria um sistema público de educação pré-escolar e, em 1979, são promulgados os Estatutos dos Jardins de Infância (Decreto-Lei nº79 542, de 31/12/79). Nestes estatutos define-se que *“a educação pré-escolar é o início de um processo de educação permanente a realizar pela acção conjugada da família, da comunidade e do Estado”*. Destinada a crianças dos três aos seis anos, os objectivos definidos centram-se essencialmente, segundo Cardona, no desenvolvimento sócio-educativo (1997:87), sendo determinada a necessidade de *“assegurar uma participação efectiva e permanente das famílias no processo educativo, mediante as convenientes interacções de esclarecimento e sensibilização”* (Decreto-Lei nº79 542, de 31/12/79).

Foi depois de 1975 que, perante a dispersão dos serviços de educação infantil por vários ministérios, se começou a sentir a necessidade de uma maior coordenação de esforços. Os serviços para a infância passaram a estar dependentes de dois

ministérios, o Ministério da Educação e o Ministério do Emprego e Segurança Social, desenvolvendo-se como dois subsistemas em separado. De acordo com a filosofia do novo sistema pós-revolucionário, estender o acesso à educação pré-escolar a toda a população tornou-se um desígnio nacional, tendo em vista atenuar rapidamente as diferenças sócio-económicas e culturais, promover o bem-estar social e desenvolver as potencialidades das crianças. Ao contrário do que acontecia com a maior parte das instituições já existentes, localizadas nas cidades, os jardins de infância da rede pública do Ministério da Educação situavam-se sobretudo em pequenas localidades, na sua maioria tendo apenas um grupo de crianças, o que veio a implicar uma situação de isolamento para os educadores.

Após a década de 70 a educação pré-escolar tornou-se alvo de atenções por parte do governo e da população em geral e constituiu-se como uma área a promover. A Reforma Educativa de 1986 confirmou a integração da educação pré-escolar no sistema educativo. A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86, de 14/10/86) considera que *“a educação pré-escolar, no seu aspecto formativo, é complementar e ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita colaboração”*. À semelhança do decreto de 1979, é muito valorizada a participação activa das famílias. Num discurso, em 1987, o então Ministro da Educação, Roberto Carneiro, defende que a taxa de cobertura institucional de 30% deveria, no mínimo espaço de tempo, passar para 70%. No ano seguinte, em 1988, por resolução do Conselho de Ministros, é aprovado o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE), sendo considerado fundamental o alargamento da rede institucional nas zonas de intervenção prioritária. Assim, durante este ano, foram abertas, segundo Cardona, 413 salas novas de educação pré-escolar (1997:101). Ainda segundo a mesma autora, no início dos anos 90

“observamos que durante estes se verificou a tendência para não serem criadas mais instituições da rede pública do Ministério da Educação, passando o Ministério a optar por financiar a criação de novas instituições privadas ou dependentes das autarquias” (1997:106).

Neste período, nos anos 90, quando correntemente se dizia pré-escolar associava-se à Rede Pública do Ministério da Educação e quando se falava de assistência à infância, remetia-se para a Rede Solidária das Instituições Privadas de Solidariedade Social - as IPSS's. Os serviços que as tutelavam também eram distintos, respectivamente, o Ministério da Educação e o da Segurança Social. Tratava-se de duas redes distintas: a rede pública com maior incidência nos meios rurais e com uma componente mais educativa e a rede das IPSS's nos meios urbanos e com uma componente mais social. No quadro 3 confrontam-se numa forma esquemática as características sociais e educativas das duas redes.

REDE SOLIDÁRIA	REDE PÚBLICA
Estas instituições encerram às 19h/20h.	Estas instituições encerram às 15/16h.
Instituições sempre a funcionar.	Encerram no período de Natal, Páscoa e Verão.
Grupos de crianças muitas vezes sem educador.	Grupos de criança sempre com educador.
Número elevado de crianças.	Grupos com o máximo de 25 crianças.
As crianças almoçam na instituição.	As crianças vão almoçar a casa.
Estabilidade do corpo docente. Educadores trabalham no local onde vivem.	Mobilidade do corpo docente. Geralmente são colocados longe de casa.
Educadores mal remunerados.	Educadores bem remunerados.
O horário de trabalho dos educadores é de 7 h/dia com as crianças, dividido em 2h/3h de tempo lectivo e as restantes horas ocupadas com as rotinas (dar almoços, acompanhar os dormitórios, etc.).	O horário de trabalho é de 7h/dia, dividido em 5h com crianças - tempo lectivo - e as restantes horas para gestão do jardim de infância e organização/preparação e avaliação das actividades

Quadro 3 Quadro das características da rede solidária e da rede pública

De um lado observa-se um enquadramento institucional com carácter predominantemente assistencial, de posicionamento social, de ligação às famílias, de cariz predominantemente religioso e de enquadramento sócio-jurídico privado. Do outro,

verifica-se um enquadramento pedagógico inserido nas estruturas formais do sistema escolar, de contexto laico e inserido e controlado pela Administração Pública Estatal.

Em 1994, o Conselho Nacional de Educação, em resposta às pressões sociais no sentido do alargamento da rede da educação pré-escolar, com uma maior adequação de horários de funcionamento aos horários de trabalho dos pais e às influências da comunidade científica, que vem afirmando a importância da frequência da educação pré-escolar para o sucesso e realização dos cidadãos, convidou o conselheiro e investigador João Formosinho a emitir um parecer sobre a situação da Educação Pré-escolar em Portugal. Este parecer evidenciou a dispersão dos serviços por vários ministérios e a falta de coordenação entre eles; a inexistência de uma transição eficaz para o 1º ciclo do ensino básico; a predominância das funções assistenciais sobre as educativas; as diferenças de salários e de condições de trabalho entre os educadores de infância e recomendava que o Estado desempenhasse, em conjunto com as autarquias, um papel mais decisivo no processo de desenvolvimento do sistema de educação pré-escolar, para além de apoiar financeiramente. Esta conjuntura trouxe para o debate público e para a agenda política a educação pré-escolar, tornando-a motivo de interesse nacional.

Importa contextualizar socialmente esta altura: a recente democratização da sociedade portuguesa nos 20 anos anteriores, a urbanização das populações, o índice educativo da população muito baixo, a alta taxa de emprego das mulheres, a mudança da realidade das famílias portuguesas (família nuclear, monoparental) teve impacto de várias naturezas no desenvolvimento da Educação de Infância. O mais importante será, talvez, o que se correlaciona com a maior oportunidade de emprego feminino existente nos centros urbanos. Em face desta realidade, é natural que continue a haver uma forte necessidade de apoio às famílias com filhos pequenos. Por outro lado, enquanto continua a migração para as cidades, as zonas rurais enfrentam outro tipo de desafios, à medida que a população decresce e se torna menos concentrada.

Apesar do progresso alcançado nas esferas da educação e do emprego, as mulheres continuam a ser a principal ligação entre a família e o jardim de infância.

Segundo o Exame Temático da OCDE mantém-se a percepção cultural, mesmo entre as próprias mulheres, de que o principal papel da mãe é cuidar da família e dos filhos, particularmente enquanto eles são bebés. O principal papel atribuído aos homens continua a ser o económico e não o de educador ou de guarda dos filhos. Continua a não existir paridade na partilha de responsabilidades e de trabalhos exigidos pela vida familiar. Não há praticamente homens envolvidos profissionalmente nos serviços de educação de infância, o que reforça a divisão tradicional dos papéis de cada sexo (2000.a:226).

Em 1995, a mudança do Governo trouxe para primeiro plano das suas promessas a educação pré-escolar. Valorizando a experiência de vida democrática, numa perspectiva de educação para a cidadania, é aprovada a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (DR. nº 34 de 10/2/1997) que assume a educação pré-escolar formal como *“complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação”* (capítulo II, artº3º) e explicita a determinação de garantir a integração de serviços sociais e educativos em todos os jardins de infância da rede nacional (esta rede é constituída pela rede pública e pela rede privada). Esta lei implica uma reorganização do sistema, com o mesmo princípio a ser aplicado a todos. As regras comuns a todas as modalidades, segundo Formosinho, incidem sobre aspectos estruturais, financeiros, organizacionais e pedagógicos (1997:35). O sector privado, nomeadamente as instituições de solidariedade social - que já prestavam serviço social às famílias, em muitos casos investindo preferencialmente aí - deveriam passar a investir mais na componente educativa; por seu lado, o sistema público, que mantinha as suas portas abertas apenas cinco horas por dia, tinha também de reestruturar-se internamente, com o apoio das autarquias, no sentido de dar resposta à componente social, mantendo, ao mesmo tempo, a qualidade pedagógica e a intencionalidade educativa.

Segundo Lemos, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar assim como o Decreto-Lei nº147/97 de 11 de Junho, que a veio regulamentar, na sequência de um debate público alargado, consagram dois princípios essenciais: qualidade (o Ministério da Educação assegura a tutela pedagógica e o lançamento de linhas de orientação curricular) e

igualdade de oportunidades (que não seja um privilégio para alguns, mas sim um direito para todos) (1997:66).

O Decreto-Lei nº 147/97 de 11 de Junho explicita:

“Trata-se de dar corpo a uma tarefa educativa, complementada pela acção nas áreas da solidariedade e segurança social, a fim de que não haja discriminações e de que a educação pré-escolar não constitua um privilégio mas um direito, integrado na realização do objectivo afirmado pela UNESCO de que a educação é para todos. O desenvolvimento de uma educação pré-escolar de qualidade constitui assim, o objectivo central deste diploma, devendo materializar-se na criação de uma Rede Nacional de Educação Pré-Escolar.”

Em síntese, o estabelecimento de normas, critérios pedagógicos e técnicos de instalação e/ou adaptação de instalações subsequente à Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei nº5/97), desenvolveram-se num decreto-lei e vários normativos regulamentadores da expansão da educação pré-escolar, iniciada pelo XIII Governo Constitucional, os quais explicitam as regras do financiamento, instalações, materiais e equipamento, horários dos estabelecimentos, comparticipações das famílias, Orientações Curriculares, etc. não esquecendo que a Lei reconhece como é vital o envolvimento dos pais no projecto educativo e na gestão das instituições.

Os desenvolvimentos legais deste novo ordenamento jurídico concretizam os seguintes objectivos: criação de uma rede nacional de educação pré-escolar, integrando uma rede pública, uma rede privada e uma rede privada solidária. O alargamento da rede nacional de educação pré-escolar - pública, privada e privada solidária - combinou as dimensões educativa e social deste nível de educação. Os principais critérios utilizados pelo governo para decidir onde deve incidir a expansão do número de jardins de infância são: o emprego feminino, as necessidades sociais e a população dos 3 aos 6 anos existente na zona.

Verifica-se, pela análise dos gráficos 2 e 3 a evolução do crescimento decorrida desde 1994. Segundo os valores apurados para o ano lectivo 99/00, estavam inscritas na educação pré-escolar 219.042 crianças, o que significa um acréscimo global de 15,7% relativamente a 94/95.

Taxa de cobertura no Continente

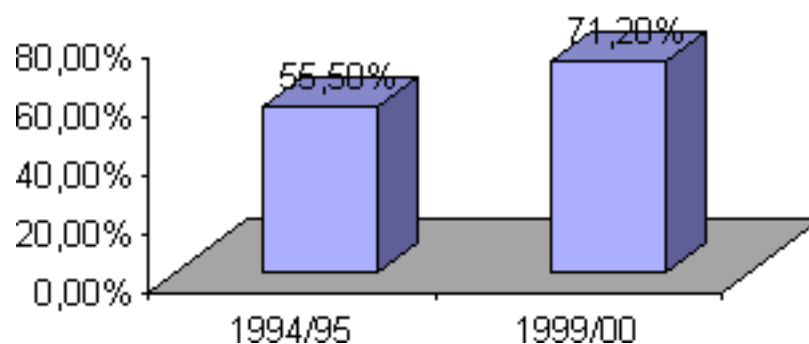


Gráfico 2 Fonte: DAPP, 2000

Número de crianças em educação pré-escolar

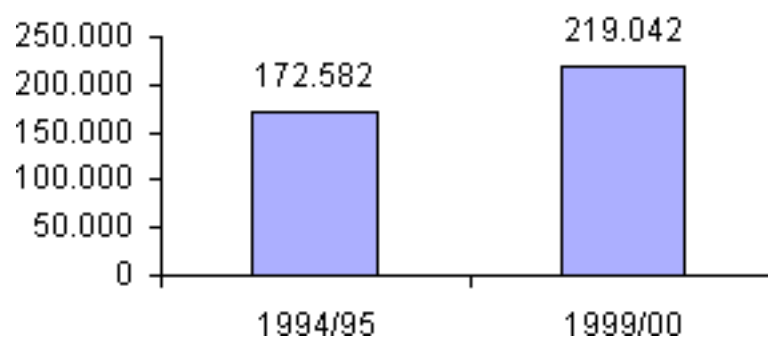
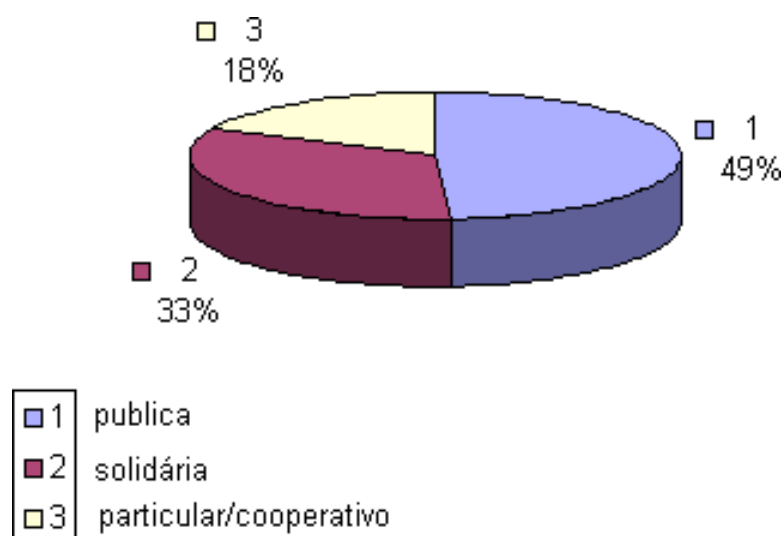


Gráfico 3 Fonte: DAPP, 2000

A rede Nacional da Educação Pré-Escolar compreende a rede pública - os estabelecimentos na dependência directa da administração pública central e local e a rede privada - os estabelecimentos particulares e cooperativos e os estabelecimentos sem fins lucrativos (rede solidária) representada no gráfico 4.



Fonte DAPP, 2000

Face ao exposto, pode-se afirmar que, ao longo do tempo, da concepção de infância entendida como passiva e receptora dos conhecimentos dos adultos passou-se à de infância competente em progressiva autonomia, interagindo com o meio social e cultural.

No caso específico da realidade portuguesa, após Abril de 74, sobretudo nos finais dos anos 70, com a criação da rede pública do Ministério da Educação, passaram a ser mais valorizadas as características sócio-culturais das crianças, partindo-se do princípio que as crianças participam e contribuem para o seu próprio desenvolvimento. Mais tarde, com a publicação da Lei Quadro em 1997, a educação pré-escolar é reconhecida como primeira etapa da educação básica, destina-se a crianças dos 3 aos 6 anos, idade de ingresso no ensino básico e visa apoiar as famílias na tarefa da educação da criança, proporcionando-lhes oportunidades de autonomia, socialização, desenvolvimento intelectual e preparando-a para uma escolaridade bem sucedida. A sua frequência é facultativa, pois reconhece-se que é a família a primeira responsável pela educação dos filhos, sendo a educação pré-escolar complementar da sua acção educativa, com a qual deve estabelecer estreita cooperação. A publicação das Orientações Curriculares (despacho nº 5520/97 de 4 de Agosto) reforçou a vertente educativa e pedagógica, clarificando áreas

curriculares, numa perspectiva pedagógica estruturada e com intencionalidade educativa. À educação pré-escolar compete assim, promover a aprendizagem intencionalmente, numa complexidade formada pela diversidade de culturas e de meios de expressão, de diversidade individuais e colectivas, de diferenças de desejos e aspirações. Importa referir que as Orientações Curriculares não pretendem que a educação pré-escolar se organize em função de uma mera preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida, devendo, no entanto, a criança adquirir condições para abordar com sucesso a etapa seguinte.

A educação pré-escolar constitui, assim, factor decisivo de desenvolvimento da sociedade portuguesa, também na medida em que dela depende, em grande parte, o sucesso da escolarização. Para isso, os documentos oficiais garantem a dimensão educativa da acção dos estabelecimentos de educação pré-escolar e não a simples função de guarda das crianças e também a articulação com o 1º ciclo, assegurando uma melhoria das condições de efectiva aprendizagem neste ciclo.

A educação pré-escolar é assim, um projecto de cidadania *“para que todas as crianças portuguesas aprendam a dizer “eu” e “nós” à medida que experimentam outros ambientes educativos para além do universo familiar”* (Teresa Vasconcelos, 1997:16).

1.2. Modelo Educativo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Responde-se agora à segunda questão - que modelo educativo está implícito ou explícito no documento Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar?

A sistematização de uma prática educativa, quer seja um método, um currículo ou linhas orientadoras, tem subjacente um modelo mais ou menos explícito.

Como cada modelo enfatiza certos factores encarados decisórios pelos respectivos autores, e também porque existe uma abundância de conceitos e denominações para este tipo de propostas de ensino aprendizagem, na pesquisa efectuada para a construção de um quadro de análise que apoie a procura do modelo, opta-se, nesta abordagem, pelos conceitos de Zabalza e Santomé sobre currículo integrado e Rinaldi sobre currículo emergente presente no sistema de Reggio Emilia. Uma das razões por que se opta pelo modelo do currículo integrado é porque a ideia do currículo como projecto formativo integrado está explícita ao longo das Orientações Curriculares e também pela adequação das suas características ao princípio geral e objectivos pedagógicos da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar que, neste documento oficial, estão relacionados com os seus fundamentos e a sua organização. A razão pela qual se opta simultaneamente pelo currículo emergente é porque ele está implícito no referido documento.

Importa então iniciar com o conceito de modelo curricular. Spodek e Brown definem-no como:

“uma representação ideal de premissas teóricas, políticas e administrativas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo. Deriva de teorias que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem para as crianças e de juízos de valor acerca do que é importante que as crianças saibam” (1996:15).

O currículo explicita uma opção pedagógica de acordo com a ideia de educação, de infância e de escola. Assim, através do currículo define-se e realiza-se o projecto que o jardim de infância se propõe desenvolver. Além do conteúdo do projecto, também se define o processo (se garante ou não a participação dos diversos actores sociais,

internos e externos) e a forma (uma estrutura rígida ou uma estrutura flexível que permite a adaptação aos diferentes contextos institucionais e pessoais). Ou seja, quando se fala em currículo, pressupõe-se um projecto formativo que se vai desenvolver.

Segundo Zabalza (2001) para compreender o conceito de currículo é importante também explicitar os conceitos de projecto, de formativo e de integração.

Este autor apresenta algumas características para o conceito de projecto: é pensado e planificado antecipadamente como um todo, o que permite traçar um desenho organizado, sistemático e gradual. Este conceito opõe-se ao da improvisação, ao da construção por partes, sem um projecto global. Isto não quer dizer que seja uma planificação rígida, pelo contrário, defende-se uma estrutura flexível. É igualmente formalizado, ou seja escrito, donde resulta uma ideia visível de um guia do próprio projecto. Esta formalização permite que o projecto se torne visível e por consequência público, ou seja torna-se transparente e promove a partilha de ideias. Então, sendo algo de público e conhecido dos destinatários transforma-se, por sua vez, num compromisso.

Em relação ao conceito de formativo, Zabalza (2001) considera este princípio vinculado ao potenciamento de todas e de cada uma das dimensões do desenvolvimento da criança: capacidades intelectuais e afectivas, da personalidade à conduta, das emoções à destreza manual e das expressões com diferentes vertentes.

Assim como Zabalza (2001), Franco Frabboni na sua definição de currículo incorpora o conceito de formativo:

“o itinerário formativo específico e intencional de uma etapa escolar. A sua função pedagógica é garantir a autonomia formativa e a dignidade científica de cada um dos componentes do sistema educativo (creche, escola de infância, escola elementar, etc.)” (1998:75).

Frabboni defende um terceiro caminho para a concepção de currículo que contrapõe as duas concepções unilaterais e contrárias: as concepções “*cêntrico-cultural*” e “*cêntrico-juvenil*” (1998:75). A concepção “*cêntrico-cultural*” identifica-se com a instrução, com os objectos do conhecimento. Para Maria Teresa Aguado, neste modelo pré-académico ou de transmissão cultural, que corresponde à teoria do desenvolvimento infantil condutivista, o ambiente “*é concebido como um input, informação ou energia transmitida e acumulada no organismo, o qual emite respostas, output*” (1993:172). O material é escolhido de acordo com os objectivos pré-académicos fixados. A concepção “*cêntrico-juvenil*” identifica-se com os alunos, suas necessidades e interesses, com os sujeitos do conhecimento. Segundo a mesma autora neste modelo maturacionista, que corresponde à teoria do desenvolvimento infantil maturacionista, o ambiente actua como um estímulo e influi na aprendizagem como facilitador da manifestação das diferentes etapas do desenvolvimento. Os materiais são diversificados e adaptados ao nível de desenvolvimento das crianças (1993:165).

No primeiro o enfoque é a instrução e no segundo os alunos. Frabboni opta pelo caminho da interacção “*currículo-instrução*” e “*currículo-alunos*” (1998:75). Maria Teresa Aguado, neste modelo cognitivo-interacionista, que corresponde à teoria do desenvolvimento infantil cognitivo, em que se procura estabelecer um equilíbrio entre as iniciativas do educador e da criança, no qual o papel do educador tanto é o de aceitar e apoiar as propostas das crianças como propor actividades que favoreçam o seu desenvolvimento, considera que o ambiente tem um papel activo no desenvolvimento da criança. A criança actua sobre o meio, interpretando-o, contribuindo para a construção do conhecimento através dos processos de assimilação e acomodação. O espaço é projectado para o auto-ensino e para a aprendizagem pela descoberta, sendo os materiais e o espaço diversificados e a sua utilização flexível para favorecerem a exploração, a experimentação e a descoberta autónomas (1993:182).

Para completar o conceito de currículo como projecto formativo integrado, Zabalza (2001) indica que o currículo deve conter uma perspectiva de integração, ou seja, trata-se de ultrapassar a situação na qual a experiência escolar é dada

em momentos educativos justapostos, ou até opostos entre si. A integração, para Zabalza, implica *“a concatenação e a continuidade entre os diversos níveis de desenvolvimento curricular, os princípios de actuação comuns às diversas concretizações, os projectos curriculares capazes de integrar as actuações de professores de diversas áreas”* (1998:13,14). Num projecto formativo integrado considera-se as instituições escolares como unidades sistémicas da acção educativa o que implica a construção e o desenvolvimento de um projecto educativo comum.

Na mesma linha de pensamento Santomé afirma que:

“o currículo integrado é o produto de uma filosofia sócio-política e uma estratégia didáctica. Tem como fundamento uma concepção do que é socializar as novas gerações, um ideal de sociedade a que se aspira, do sentido do valor do conhecimento e além disso , de como se podem facilitar os processos de ensino e aprendizagem” (1999:4),

apresentando um triângulo de apoios à proposta de currículo integrado: a interdisciplinaridade, as particularidades cognitivas e afectivas das crianças no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento e as dimensões contextuais.

Para ele, falar de interdisciplinaridade é procurar as relações e agrupamentos de conteúdos que se podem levar a cabo quer seja por disciplinas, por blocos de conteúdo, por áreas de conhecimento e experiência, por tópicos, adoptando como suporte estruturador conceitos, períodos históricos, acontecimentos, questões da vida diária, etc. A sua perspectiva não tem a ver com o conceito de que a criança é um todo global e que o trabalho formativo a realizar com ela deve ser sempre globalizado, mas com a ideia de que ao construir uma rede integrada entre conceitos, modelos e estratégias de investigação criam-se hábitos intelectuais, desde o primeiro dia de escola, que permitem um maior número de perspectivas no momento de analisar, avaliar ou intervir perante uma situação ou problema. Assim, a integração curricular favorece a visibilidade dos valores, ideologias e interesses presentes em todas as questões sociais e culturais. Por exemplo, ao

abordar conteúdos relativos à biologia, como o conhecimento dos animais e do seu habitat podem-se tornar visíveis as preocupações ambientais e de defesa dos seus direitos; também em experiências de física e de química, as crianças ao brincarem com a água, enchendo e esvaziando recipientes, compreendem que o ar ocupa espaço, contudo se filtrarem água poluída para a limpar ou visitarem uma ETAR (estação de tratamento de águas residuais), etc., tornar-se-ão visíveis os problemas da poluição e degradação deste precioso recurso natural. Este currículo facilita a resposta a questões com temáticas relacionadas com a ecologia, os direitos humanos, os direitos dos animais, a educação sexual, as guerras e a paz, o mercado de trabalho, etc.. Falta ainda referir que este modo de organização curricular desperta o interesse e a curiosidade das crianças, porque ao abordar questões reais e práticas, estimula as crianças a analisar e a resolver os problemas em que estão envolvidas, desenvolvendo capacidades e hábitos de negociação. É um tipo de educação que favorece a formação de pessoas criativas e inovadoras. Este conceito opõe-se a uma sobreespecialização organizada em compartimentos estanques a que este autor chama cultura fragmentada.

O peso decisivo da psicologia do desenvolvimento na tomada de decisões sobre a forma de organizar o trabalho é outro dos apoios da proposta de currículo integrado, que Santomé (1999) afirma ser uma das linhas de reflexão que está a ser trabalhada com maior interesse pelos educadores de infância. Assim, dado que toda a proposta curricular integrada parte de que cada criança tem o seu ritmo próprio de desenvolvimento, características de aprendizagem, experiências próprias idiossincráticas, diferentes perspectivas, diversas informações prévias, entre outras, é preciso propor várias tarefas escolares distintas, com meios didáticos variados, para ir ao encontro de motivações e interesses próprios de cada criança em particular, aplicando-se assim, na prática, uma personalização da aprendizagem.

Contudo, considerando que a vida das crianças não se reduz apenas ao que a psicologia propõe, e para que realmente se tome em consideração e se respeitem as crianças, implica necessariamente ter em conta as dimensões contextuais, sócio-históricas. São então estas dimensões contextuais o terceiro apoio do triângulo da proposta de

currículo integrado. Analisar e valorizar questões e situações dos contextos socioculturais em que se desenvolvem as suas vidas, favorece um compromisso para, não só atender aos contextos mais próximos, mas também, a outras realidades mais distantes. Para Santomé (1999), educar crianças numa amplitude e flexibilidade maior de interesses é um caminho indispensável para construir sociedades mais humanas, solidárias e democráticas. É na atenção dada às dimensões pessoais, comunitárias, à preocupação pelos problemas sociais e aos desenvolvimentos da ciência e tecnologia que se determina a funcionalidade e valor dos conteúdos culturais do currículo, das teorias, dos conceitos, das atitudes e dos valores que se seleccionam.

Santomé (1999) refere ainda que trabalhar na base de projectos curriculares integrados favorece a colegialidade nas instituições escolares. Tanto os professores como as crianças, à medida que vão participando nas propostas curriculares integradoras, desenvolvem capacidades de debate, de reflexão em equipa, de negociação democrática sobre as tarefas e as formas de as incrementar. Este autor destaca que a única maneira de formar pessoas democráticas é implicá-las como participantes exercendo *“modalidades democráticas de trabalho e interacção”* (1999:4).

Na prática, os educadores que optam pelo currículo integrado têm de *“criar condições, ambiente nos quais os alunos se sintam motivados para investigar, indagar e aprender”* (1999:4). O desenvolvimento e aprendizagem está condicionado pelas oportunidades educativas que se seleccionam, pela forma de implicar activamente as crianças em questões como a solução de problemas, a planificação, o desenvolvimento e a avaliação dos projectos, etc.

Sobre o currículo emergente, Rinaldi (1999) apresenta uma reflexão sobre a concepção que Malaguzzi desenvolveu e que criou o chamado sistema de Régio. Gardner descreve sucintamente este sistema como *“uma colecção de escolas para crianças pequenas, nas quais o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado”* (1999:x). Os educadores que defendem este currículo, do sistema de Régio, ao planearem, formulam hipóteses acerca do que pode

acontecer, com base no conhecimento das crianças e na sua experiência de trabalho. Os objectivos são flexíveis e adaptados às necessidades e interesses das crianças. O uso de um currículo emergente permite que as crianças, os educadores e as famílias se envolvam nos projectos que surgem de interesses do quotidiano e da cultura envolvente. Numa perspectiva sistémica e ecológica, tendo em conta o contexto histórico-social e as necessidades e interesses das crianças, os educadores, as crianças, a instituição e a comunidade desenham um currículo, em trabalho de equipa. Consideram a criança como sujeito único com direitos, a família como uma unidade pedagógica que não pode ser separada do jardim de infância, a escola como um sistema ecológico. Assim, Rinaldi (1999) destaca quatro aspectos interdependentes a ter em conta no planeamento e organização: o trabalho de equipe; a participação quer dos pais, quer comunitária; o ambiente, ou seja, a arquitectura, os espaços e os móveis; e as actividades envolvendo as crianças. A ênfase da sua abordagem é colocada, não tanto sobre a criança abstracta mas, sobre cada criança na relação com as outras crianças, com os educadores, com os pais, com a sua própria história e com as circunstâncias sociais e culturais.

Face ao exposto, passa-se então à análise do documento oficial.

Em 1997 foram publicadas oficialmente as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (aprovadas pelo despacho nº5220/97 de 10 de Julho) que, não sendo um programa, são um conjunto de princípios de apoio ao educador na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças. De acordo com os documentos legais, os jardins de infância têm obrigatoriamente que garantir 5 horas de componente educativa, sendo esta entendida como o desenvolvimento das referidas Orientações Curriculares.

Constituem uma referência comum para os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar na organização da componente educativa (foram distribuídas gratuitamente em toda a rede e realizaram-se acções de sensibilização e de formação destinadas a educadores de infância da rede nacional, pública e privada, num total de 2075 educadores, as quais tiveram como objectivo promover a inovação pedagógica através da reflexão sobre os conteúdos enunciados nas Orientações Curriculares.

Não se pode afirmar que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar tomem como ponto de referência teórica um único modelo. Trata-se de um modelo que deriva da experiência concreta e se fundamenta em várias teorias em virtude de as linhas orientadoras terem sido desenvolvidas progressivamente, ao longo de dois anos, num processo de partilha entre profissionais, investigadores, formadores, entidades ligadas à administração educativa, associações profissionais e sindicais e representantes dos pais. Incluem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos.

Para melhor compreensão das opções feitas nas Orientações Curriculares, (importa lembrar que a elaboração das Orientações Curriculares assentou num processo participativo) apresenta-se de seguida uma revisão dos modelos curriculares que influenciaram e influenciam as práticas da educação de infância em Portugal: o Projecto Alcácer³ enquanto percursor de um modelo que integra a especificidade dos contextos de infância nacionais; o Movimento da Escola Moderna Portuguesa que, segundo Sérgio Niza⁴, teve influência nas reformas curriculares empreendidas nos últimos vinte anos (1996:141) e a proposta de High Scope Foundation, sistematizada na obra “A Criança em Acção” (Hohmann, Banet e Weikart, 1984) que, segundo os autores do livro “*Projecto Alcácer*”, é uma das abordagens construtivista mais conhecida.

³ a autora das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Maria Isabel Lopes da Silva, fez parte da equipa de intervenção do Projecto Alcácer, uma iniciativa conjunta das fundações Calouste Gulbenkian e Bernard Van Leer, que decorreu no concelho de Alcácer, de Outubro de 1981 a Julho de 1985.

⁴ Sérgio Niza afirma, na entrevista efectuada por José Abrantes, “quando hoje se fala em escola inclusiva, diferenciação pedagógica, aprendizagem cooperativa, direito ao sucesso nas escolas, mobilizam-se ideias e práticas educativas por que nos batemos há imenso tempo”(Abrantes, 2002:16). Adiante, verifica-se que estas preocupações são contempladas nas Orientações Curriculares.

No Projecto Alcácer, como princípios orientadores do processo de inovação, indicam a “*participação*” como cooperação activa e consciente de todos os intervenientes no processo (pessoas encarregadas dos centros, equipa do próprio projecto, pais, comunidade e crianças); e “*acção-reflexão*” como uma tomada de consciência que permite aos homens ter um papel mais activo na relação com o meio, para passar de um “*meio vivido*” a um “*meio agido*” (Campos, 1990:31); têm em conta que, ao intervir numa realidade, é preciso conhecê-la e referem Bronfenbrenner, na perspectiva de só se compreender profundamente uma realidade que se procura mudar. Justificam assim, o entrosamento dialéctico da acção e da reflexão: um processo que visa encontrar novas significações da realidade que se traduz em novas reflexões acções. Constituiu-se como um projecto de investigação, com vista a promover o desenvolvimento de crianças em comunidades rurais.

No Movimento da Escola Moderna Portuguesa, segundo Sérgio Niza (1996), de uma concepção empirista da aprendizagem assente no ensaio e erro (tacteamento experimental de Freinet) foram evoluindo para uma perspectiva de desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interacção sociocentrada, na linha instrucional de Vigotsky e Bruner; da ênfase inicial colocada nas expressões, os educadores deslocaram a acção pedagógica para a comunicação, assente em circuitos de informação e de trocas sistemáticas entre os alunos; da prioridade dada às técnicas pedagógicas de Freinet passou-se à qualidade da organização participada, como sistema de treino democrático. Destaca-se o trabalho continuado de análise e de reflexão dos professores que o constroem a partir de uma estrutura de cooperação profissional. Dá-se especial relevo à construção da formação democrática na escola, através dos subsistemas de circulação dos saberes, de cooperação educativa no trabalho de aprendizagem e de participação democrática na organização social das aprendizagens curriculares.

No Currículo High Scope, segundo Júlia Formosinho (1996), o conjunto das aquisições que fizeram desenvolver o currículo até à fase que se encontra no livro “*A Criança em Acção*” são:

- “1) a centração no desenvolvimento intelectual da criança;*
- 2) a opção pela aprendizagem activa;*
- 3) o desenvolvimento dos processos subjacentes de pensamento como finalidade da educação;*
- 4) o desenvolvimento de uma rotina diária, com um ciclo de planeamento-trabalho-revisão;*
- 5) a criação de experiências-chave;*
- 6) a conceptualização do papel do adulto como menos directivo e mais autonomizante da acção da criança” (1996:60).*

Segundo a mesma autora, numa fase posterior e actual, a reflexão sobre a prática reduziu o papel directivo do educador, permitindo à criança maior acção, maior iniciativa e maior decisão. Assim, *“a observação da criança individual e o conhecimento de todo o grupo são, a par do conhecimento básico do currículo em que Piaget está presente, a primeira fonte curricular para a planificação da equipa docente e para a construção da prática na sala de actividades”* (1996:61), passando a ser o centro da acção educativa a criança e não os estádios de desenvolvimento concebidos por Piaget. A segunda fonte curricular são as experiências-chave que a criança autonomamente gere. Daí, segundo Formosinho, se possa dizer, que a *“criança se tornou decisivamente o motor central do programa e que se clarificou quer o papel do adulto quer o papel da teoria (a de Piaget como referência central) no programa curricular”* (1996:61).

Sucintamente, apresenta-se de seguida os teóricos que têm influenciado de forma mais significativa as práticas educativas e, por conseguinte, a construção das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar:

Erik Erikson (1976) considera como um processo de interiorização a confiança de base que a criança conquista a partir da descoberta do ambiente que a cerca; fundamenta a autonomia da criança no clima de confiança que a criança é capaz de estabelecer com os outros; e encara a capacidade de iniciativa da criança como sinal de uma boa relação consigo mesma e com o mundo que a rodeia.

Jean Piaget defende o conceito de criança como “sujeito” e daí a atenção dada aos processos internos sem os quais o ambiente torna-se em grande medida ineficaz; afirma que a aprendizagem é produzida através de conexões rejeitando-se assim o conceito da aprendizagem se fazer por acumulações; alerta para a necessidade duma visão da criança pesquisadora, exploradora que constrói o seu próprio conhecimento experimentando (Kamii, C., Devries, R., 1996).

Jerome Bruner (1977) na formação dos conceitos valoriza os processos, as regras e as estratégias utilizadas; valoriza o desenvolvimento do pensamento em situações concretas; e afirma a existência de “estilos cognitivos”, ou seja de diferentes modalidades de relacionar-se com os conhecimentos.

Lev Vygotsky assume, na sua teoria do desenvolvimento sócio-cultural, que para o desenvolvimento acontecer, deve existir uma interação e participação da criança em actividades reais ligadas à cultura do seu tempo; que o desenvolvimento e a aprendizagem estão inter-relacionados; daí a importância das variações sócio-culturais, da linguagem e do jogo como centrais no desenvolvimento da criança e da educação como motor vital do processo *“já que promove um modo mais sofisticado de analisar e generalizar os elementos da realidade: o pensamento conceitual”* (2000:104); valoriza o papel do educador no processo de ajudar a criança a caminhar *“à frente do seu próprio desenvolvimento”* actuando na *“zona de desenvolvimento próximo”*. Vygotsky afirma *“aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã - ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”* (1998:113).

Urie Bronfenbrenner (1987) conceptualiza o “ambiente ecológico” como um conjunto de “estruturas concêntricas”: microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema; valoriza os contextos e as suas interações e comunicações; valoriza as influências dos contextos sociais e culturais mais vastos nos contextos mais próximos; remete para a importância da construção de processos ecológicos de interações microsistémicas e ainda para o carácter de abertura deste processo aos contextos mais amplos das crenças e valores.

Em síntese, pode-se afirmar que estes modelos curriculares e estes teóricos contribuíram para a crença numa educação activa e a importância da participação dos educadores e das famílias num projecto comum, contextualizado, para a educação de infância.

Em virtude de a primeira parte das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar designada por "Princípios Gerais", relacionar o Princípio Geral e os objectivos pedagógicos enunciados na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar com os seus fundamentos e organização, passa-se a transcrevê-los para de seguida dar início à reflexão do documento propriamente dito.

De acordo com a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar

“a Educação Pré-Escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento adequado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.

No art.^a10.^a define os objectivos da educação pré-escolar:

“a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática, numa perspectiva de educação para a cidadania;

b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;

c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;

d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;

e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;

f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;

g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente, no âmbito da saúde individual e colectiva;

h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;

i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (DEB, 1997.a:15,16).

Esta declaração de intenções educativas dá-nos um perfil do tipo de pessoa que este sistema educativo defende: *“autónomo, livre e solidário”*.

No que respeita aos princípios fundamentais articulados das Orientações Curriculares, em primeiro lugar, defende-se que o desenvolvimento da criança e a aprendizagem são vertentes indissociáveis. Daí retira-se que a aprendizagem e o desenvolvimento se complementam. Com a definição deste princípio, fica claro que as Orientações Curriculares não apontam para uma proposta educativa que se centre unicamente no ambiente cultural do meio ambiente, pois valoriza a influência do próprio contexto de vida da criança no crescimento; assim como, não aponta para uma concepção acumuladora da aprendizagem, que não leva em consideração as suas condições sociais, as experiências sociais, os ritmos biológicos e cognitivos diversos de cada um. Implícito está a concepção do educador contextualizador de contextos contextualizados. Remete para se ter em conta que, por um lado, a criança traz do seu ambiente e de tudo o que a rodeia os elementos para aprender e, por outro lado, a própria aprendizagem é solicitada e sustentada conforme as experiências e a qualidade das interações com o ambiente. Segundo Vygotsky (2000) a relação social só se torna possível com o desenvolvimento intencionalizado da relação social. Vigotsky discute a sua teoria enfatizando a capacidade humana de mudar o contexto social e, ao fazer isso, transformar-se a si mesmo, num processo dialógico e interactuante entre as vivências inter-pessoais e intra-pessoais.

Em segundo lugar, a criança é entendida como sujeito activo no processo pedagógico. Piaget (Kamii, C., Devries, R.,1996) e Vigotsky (2000) reconhecem o papel activo da criança na construção do conhecimento. Pode-se afirmar que ambos destacam o papel fulcral da aprendizagem activa na educação. A criança é capaz de construir autonomamente significados através da experiência diária da vida quotidiana. Para Piaget (Kamii, C., Devries, R.,1996) o objectivo do ensino é providenciar condições de aprendizagem. Com base nestes conhecimentos, a prática pedagógica irá privilegiar a interacção constante das crianças com os elementos que necessitam conhecer, quer sejam concretos, hipotéticos ou representações, onde a criança se assume sujeito de acção, capaz de tomar iniciativas, construir respostas, experienciar autonomia, numa responsabilidade

cooperada. A criança é então entendida como sujeito de acção, portadora de um saber particular antes de ingressar no pré-escolar e que se torna necessário conhecer e valorizar, como fundamentos de novas aprendizagens.

Seguidamente defende-se a integração, ou seja, a construção articulada do saber nas escolas pré-primárias, nas quais o conhecimento deve ser abordado de forma globalizada e integrante.

Por último, a exigência de resposta a todas as crianças, isto é, a construção de uma pedagogia diferenciada e centrada na cooperação.

Após a fundamentação e organização das Orientações Curriculares de acordo com a Lei-Quadro, seguem-se as orientações globais para os educadores.

O documento Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar evidencia o papel do educador enquanto autor de um projecto curricular contextualizado porque integrador dos diferentes contextos emergentes da cada criança. Um projecto curricular alicerçado numa intencionalidade educativa, permanentemente reflexiva, que articula de forma crítica e avaliativa a observação, o planeamento, a acção e a comunicação. Assim, cabe ao educador observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular.

Não se impõe um programa, encoraja-se a construção de um roteiro particular baseado numa pedagogia diferenciada, que tenha em conta as crianças do grupo e que, de acordo com os seus saberes, desenvolva uma continuidade pedagógica, atendendo à formação da criança no seu todo, designadamente na aceitação das diferenças, na promoção da igualdade e no desenvolvimento do bem-estar; no exercício da expressão e da comunicação e no desenvolvimento do conhecimento do mundo.

Verifica-se que esta primeira parte aponta também as preocupações de observação, planeamento e avaliação que devem suportar toda a prática educativa.

Na segunda parte designada "Intervenção Educativa", as Orientações Curriculares abordam em primeiro lugar a organização do ambiente educativo, considerada como suporte do desenvolvimento curricular. Recorrem à abordagem sistémica e ecológica na medida em que o desenvolvimento de cada criança é encarado como um processo resultante da interacção da própria criança e os vários ecossistemas em que está inserida. Partindo desta perspectiva, o ambiente educativo não se restringe à sala de actividades, abrindo-se simultaneamente aos pais e à comunidade, numa construção de processos ecológicos de interacções microssistémicas.

Trata-se de um processo no qual estão envolvidos inúmeros factores, tanto internos como externos. A criança, durante o seu desenvolvimento, é fortemente influenciada pelo ambiente, no sentido em que grande parte da informação que o ambiente externo lhe oferece pode ser concebida como parte da própria cultura, já que é a própria cultura que define as etapas e os limites dos resultados a alcançar pelas crianças; e também no sentido de que cada criança, dentro da sua própria cultura, selecciona e organiza de maneira diferente as referidas informações do ambiente externo, daí decorrem as diferenças individuais e os estilos cognitivos específicos.

Para compreender a complexidade do meio deve ter-se em conta a sua constituição em diferentes sistemas que desempenham funções específicas e que, estando em interconexão, se apresentam como dinâmicos e em evolução.

Nesta abordagem distinguem os sistemas restritos e imediatos, com características físicas e materiais - a sala de actividades - em que há uma interacção directa, neste caso entre docentes, pai ou mãe, aluno, ou outros agentes que desenvolvem formas de relação interpessoal, implicando-se em actividades específicas que se realizam em espaços e tempos próprios.

Por sua vez, as relações que se estabelecem entre estes e outros sistemas restritos formam um outro tipo de sistema com características e finalidades próprias (relações entre sistemas restritos).

Por seu turno, estes sistemas restritos e os sistemas de relações ainda estão englobados por sistemas sociais mais vastos, sistemas alargados. Por conseguinte, as características destes diferentes sistemas e a sua interação configuram-se de modo particular para cada indivíduo, que se situa de modo próprio na sua interação com o meio e os diferentes sistemas em relação.

Sendo assim, cada criança tem uma família, que é diferente das outras, frequenta um determinado jardim de infância que tem a sua especificidade - edifício, dimensão, equipamentos - que corresponde a uma determinada modalidade de educação de infância. Nesse espaço, a criança está inserida num grupo, que tem características próprias, partilhando esse espaço e tempo comuns.

Tanto os contextos imediatos de educação das crianças, como as relações que se estabelecem entre eles influenciam a educação da criança, nomeadamente as relações que o jardim de infância estabelece com a família.

Por sua vez, o meio social envolvente, a própria inserção geográfica do jardim de infância, têm também influência. As características da localidade, o tipo de população, a rede de transportes, os serviços e instituições existentes, os meios de comunicação social, etc., são ainda dependentes de sistemas mais vastos, nomeadamente sistemas políticos, jurídicos, educativos ainda mais alargados.

Assim, segundo as Orientações Curriculares, a abordagem sistémica e ecológica contribui para:

- perspectivar o processo educativo de forma integrada, atendendo a que a criança constrói o seu desenvolvimento e aprendizagem, de forma articulada, em interação com os outros e com o meio;
- oferecer elementos para a dinâmica do contexto educacional do jardim de infância na sua interação com outros sistemas, que também influenciam a educação e a

formação dos adultos, de forma a que esse contexto se organize para responder melhor às suas características e necessidades;

- facultar a utilização e gestão integrada dos recursos dos jardins de infância e de recursos existentes no meio envolvente;

- reforçar a importância das interações e relações entre os sistemas que têm uma influência na educação das crianças, otimizando as suas potencialidades e ultrapassando as suas limitações, para alargar e diversificar oportunidades educativas das crianças e apoiar os adultos; e

- compreender melhor cada criança - o melhor conhecimento dos sistemas em que a criança cresce e se desenvolve, apoia a sua maneira de se relacionar com os outros e com o meio social e físico ” (1997.a:34).

Nesta abordagem sistémica e ecológica incluem-se aspectos relativos à organização do grupo, do espaço e do tempo, à organização institucional e à relação com pais e outros parceiros educativos. Acentua-se, assim, o papel integrador do contexto, antes de apresentar a proposta curricular propriamente dita que diferencia três grandes áreas de conteúdo.

O processo educativo veiculado nas Orientações Curriculares sublinha a importância das áreas de conteúdo, que, na sua definição ultrapassa o campo restrito das meras actividades. O educador que situa a sua prática no âmbito do documento oficial sabe que ao promover uma prática globalizante (porque integradora de diferentes áreas de conteúdo) está a promover na criança competências para o pensar e o compreender. Refere-se nas Orientações Curriculares:

“tendo consciência que qualquer proposta de diferenciação de conteúdos se baseia numa análise sempre redutora, procura-se apresentar, em cada um dos aspectos, possíveis ligações com outros. A

referência a relações mais evidentes entre as várias áreas e domínios surge apenas a título indicativo, cabendo a cada educador encontrar outras possibilidades” (1997.a:49).

Esta perspectiva de um currículo integrador gerido pelo educador de infância fundamenta a concepção das Orientações Curriculares como um conjunto de princípios para apoiar o educador nas suas decisões sobre a prática, o que as diferencia do que se designa por programas, mais centrados nas aprendizagens a realizar pelos alunos.

As áreas de conteúdo partem do nível de desenvolvimento da criança, da sua actividade espontânea e lúdica, encarando a criança como sujeito da aprendizagem, tendo em conta o que sabe e a sua cultura, permitindo o acesso a uma cultura diferente, a escolar, *“pois corresponde a sistemas simbólico-culturais codificados”* (1997.a:48). Esta cultura, tendo sentido para a criança, constitui o início da aprendizagem ao longo da vida, favorecendo também a *“plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”* (Lei-Quadro). Essas áreas de conteúdo são:

A área da Formação Pessoal e Social onde se deverá desenvolver a consciência de diferentes valores e culturas, a educação multicultural, a educação para a cidadania, a educação estética, o desenvolvimento da identidade, num ambiente relacional securizante, favorecendo a autonomia da criança e do grupo que assente na aquisição do *“saber-fazer indispensável à sua independência e necessário a uma maior autonomia, enquanto oportunidade de escolha e responsabilização”* (1997.a:53). Neste processo de desenvolvimento pessoal e social a participação democrática na vida do grupo é um meio fundamental de formação. Pressupõe-se o sentido da formação pessoal e social como área de conteúdo integradora que se inscreve em todas as outras.

A área de Expressão e Comunicação, que permitirá à criança explorar o domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical; o domínio da linguagem oral e escrita e o domínio da matemática.

A área de Conhecimento do Mundo, que fomente a curiosidade e o desejo de saber, a tomada de conhecimento do meio próximo à criança, a sensibilização para as ciências, a educação para a saúde, a educação ambiental.

Sobre a Interação Escola/Família verifica-se que o envolvimento dos pais na escola do nível pré-escolar é valorizado e incitado nas Orientações Curriculares. De facto, segundo este documento, os pais poderão e deverão participar no contínuo educativo, no projecto educativo, no planeamento, na avaliação pedagógica, etc., enquanto parceiros educativos.

Verifica-se, assim, a relevância que assumem para o desenvolvimento de uma resposta de qualidade e sucesso na educação das crianças. Efectivamente, várias vezes o referido documento destaca que os pais são os primeiros e principais educadores possuindo, assim, o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos.

À luz das reflexões até aqui realizadas, pode-se dizer que o modelo educativo não pretende estar fechado dentro de uma estrutura dum modelo baseado em objectivos didácticos hierarquizados, propostos de uma forma linear, nem numa estrutura de conceitos base que tendem a promover grande parte da actividade baseada no espontâneo e na improvisação. A proposta apresenta, como princípio básico, a necessidade de integração curricular. Afirma-se a necessidade de uma *“construção articulada do saber - o que implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada”* (1997.a:14) e sublinham *“tendo consciência que qualquer proposta de diferenciação de conteúdos se baseia numa análise sempre redutora, procura-se apresentar, em cada um dos aspectos, possíveis ligações com outros. A referência a relações mais evidentes entre as várias áreas e domínios surge apenas a título indicativo, cabendo a cada educador encontrar outras possibilidades”* (1997.a:49).

Esta perspectiva de um currículo integrador gerido pelo profissional fundamenta a concepção das Orientações Curriculares como conjunto de princípios para apoiar o educador nas suas decisões sobre a prática, o que a distingue do que habitualmente se designa por programas, mais centrados nas aprendizagens a realizar pelos alunos.

A proposta curricular propriamente dita diferencia três grandes áreas de conteúdo sendo a primeira, Formação Pessoal e Social, a área transversal e integradora que, tendo uma *“intencionalidade própria se inscreve em todas as outras”* (1997.a:55) e cujo desenvolvimento está, por um lado, intimamente ligado ao processo de organização do grupo, e, por outro, a preocupações que remetem para as diferentes áreas, entre outras, a educação estética.

A segunda, Expressão e Comunicação, é a área qualificada de básica porque engloba os instrumentos essenciais *“para a criança continuar a aprender ao longo da vida”* (1997.a:56), sendo a área que inclui vários domínios: Expressões; Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Matemática. Consideram as várias formas de Expressão como “vertentes” de um mesmo domínio, acentuando assim a sua complementaridade, enunciando-se ao longo do texto, várias possibilidades de articulação.

Por último, a área Conhecimento do Mundo que corresponde ao que no 1º ciclo é designado por Estudo do Meio, embora a sua denominação pretenda alargar a noção de “meio”. Assim, parece evidente que a interdisciplinaridade de Santomé ou a integração de Zabalza é um dos conceitos que configura a proposta das Orientações Curriculares.

Outra linha de argumentação dos currículos integrados é proveniente da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. Esta forma de pensamento utiliza-se com maior frequência nas propostas que recorrem à palavra globalização o que também se verifica neste documento: *“[...] a construção do saber processa-se de uma forma integrada e há inter-relações entre os diferentes conteúdos e aspectos formativos que lhe*

são comuns” (1997.a:48) que designam como perspectiva “*globalizante*” (1997.a:49). Nas Orientações Curriculares defendem a ideia de uma criança que pensa fazendo e age pensando. O desenvolvimento cognitivo é construído a partir das interações e ao mesmo tempo as interações são orientadas pela sua capacidade de pensar, uma criança sujeito e artífice do seu próprio desenvolvimento e saber. Toda a proposta de currículo integrado parte de que cada estudante tem o seu próprio ritmo de desenvolvimento, estratégias peculiares de aprendizagem, experiências pessoais idiossincráticas, diferentes expectativas, distintas informações prévias, etc.

A abordagem sistémica e ecológica que as Orientações Curriculares adoptam para a organização do ambiente educativo acentua o papel integrador do contexto. Ter em consideração e respeitar as crianças implica também ter em atenção dimensões mais contextuais, mais sócio-históricas. O terceiro ponto de vista estruturador da prática curricular integradora.

As ideias matrizes sobre as quais o modelo educativo das Orientações Curriculares está montado tais como: a necessidade de uma integração entre as diferentes áreas, a atenção dada às particularidades cognitivas e afectivas das crianças no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento e a necessidade de se levar em consideração a comunidade na qual a escola está inserida são argumentos subjacentes ao conceito de currículo integrado. Visam estimular um pensamento crítico e integrado sobre diversos aspectos, onde as crianças aprendem palavras que têm significado no seu mundo, criam assim, um espaço para o exercício da cidadania.

Verifica-se igualmente que as Orientações Curriculares favorecem um currículo emergente, “*um currículo que se vai adaptando progressivamente aos interesses e necessidades das crianças. Cabe a estas decidir e escolher os caminhos a seguir, apoiadas e seguidas pelos adultos*” (Dalila Lino, 1996:121).

Nas Orientações Curriculares, o papel do educador passa pela observação, para “*partindo do que a criança sabe e da sua actividade espontânea*”

(1997.a:50) planejar e apoiar as actividades que podem ajudar a criança a caminhar “à frente do seu próprio desenvolvimento”. Encoraja-se a criança a explorar o ambiente e a expressar-se nas diversas formas de linguagem e expressão. Estas múltiplas formas de expressão permitem à criança representar a realidade que a cerca, o seu conhecimento do mundo físico e social. Permite à criança aprender, ao comunicar com os pares e adultos as suas experiências e os seus conhecimentos. Cabe ao educador avaliar o processo e os efeitos, para de novo planejar, num sistema em que se promove a comunicação e a participação quer com os adultos da própria instituição, quer com os colegas do 1º ciclo, quer com pais e comunidade. Planejar é assim organizar o espaço, materiais, pensamentos, actividades e situações; é contemplar a comunicação e a partilha entre crianças, educadores, pais, 1º ciclo e comunidade.

Pode-se então afirmar que, ao longo das Orientações Curriculares, o seu modelo implica muito mais que a aplicação de uma determinada metodologia ou uma técnica. Pelo contrário, pressupõe não perder de vista as razões porque se opta por esta modalidade curricular. Isto explica a preocupação de incentivar os educadores para criar condições, ambiente, no qual as crianças se sintam motivadas para investigar, indagar e aprender, no qual as crianças estão activamente implicadas em questões como a solução de problemas, o planeamento, o desenvolvimento e a avaliação dos projectos.

Optar por um currículo integrado ou emergente implica ter em conta a organização do ambiente educativo; transformar a organização dos recursos do jardim de infância (diversos materiais) colocando-os em sítios visíveis, ao alcance das mãos da criança; criar condições para melhorar a ligação da escola com o mundo exterior; elaborar estratégias para que pais e comunidade tenham acesso e comunicação com o jardim de infância; planificar maior número de saídas a instituições locais, a espaços culturais da localidade para contactar com pessoas que em princípio não têm uma relação directa com a instituição e os docentes; colaborar com os profissionais de educação, etc. e, por fim, permite recorrer a uma variedade de estratégias metodológicas, formas de motivação para valorizar tudo o que acontece no seu contexto.

Uma das finalidades que está subjacente aos conceitos e modelos como o currículo integrado e o currículo emergente e, neste caso específico, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, é a preocupação para organizar os conteúdos culturais dos currículos de maneira significativa, de tal forma que, desde o primeiro momento, as crianças compreendam o *quê* e *porquê* das tarefas educativas e o que isso implica “*tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário*” (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar).

1.3. Linhas de Acção para a Intervenção Intencional do Educador

Partindo do Princípio Geral e dos objectivos pedagógicos enunciados na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (transcritos no ponto anterior) e interligando com as restantes rubricas das Orientações Curriculares, procura-se evidenciar então as linhas de acção para a intervenção intencional do educador que servirão de suporte à construção das características de projecto do edifício escolar ao nível do jardim de infância.

*aprender a
aprender*

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar estabelece no princípio geral: “*a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida [...]*”.

Esta afirmação destaca a importância da criança aprender a aprender. Numa sociedade como a actual torna-se fundamental que as crianças tenham capacidade para se adaptar a situações novas, sejam flexíveis e estejam preparadas para aprender toda a vida. O saber evolui com tal rapidez que coloca um desafio a quem ensina: ensinar a aprender, aprender a aprender. Decorre dele o papel que cabe à educação pré-escolar na consecução de um dos princípios que presidem a todo o

sistema educativo: assegurar uma maior igualdade no acesso à escola e no sucesso de aprendizagem, conforme explicita a alínea c) dos seus objectivos pedagógicos:

c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;

*articulação com
a escolaridade
obrigatória*

A constatação de que o Jardim de Infância tende a situar-se em contextos organizacionais alargados, torna fundamental o conhecimento da realidade do 1º ciclo do Ensino Básico, perspectivando-se a articulação/continuidade a que fazem referência os documentos orientadores: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e “*Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico*”.

Para facilitar a articulação com o nível de ensino seguinte, propõe-se uma organização em áreas de conteúdo que contemplam vários domínios e subdomínios que, não sendo coincidentes, têm uma certa correspondência com as áreas do programa do 1º ciclo do ensino básico.

Conforme já foi referido, estão definidas três grandes áreas de conteúdo:

- Área de Formação Pessoal e Social, considerada como a área que integra todo o processo educativo;
- Área de Expressão/Comunicação que articula três domínios:
 - a) domínio das expressões com diferentes subdomínios - expressão motora, expressão dramática, expressão plástica e expressão musical;
 - b) domínio da linguagem e abordagem à escrita que inclui os aspectos relacionados com o desenvolvimento e aprendizagem da linguagem oral

na língua utilizada no jardim de infância, que pode não ser a língua materna de todas as crianças e eventualmente a introdução duma língua estrangeira. Contempla ainda outras formas de linguagem, audiovisual, informática e acentua o contacto com as diferentes funções do código escrito;

c) domínio da matemática que inclui aprendizagens relativas à quantidade, peso, grandezas, propriedades e relações entre objectos;

- Área de Conhecimento do Mundo que corresponde ao “Estudo do Meio” do 1º ciclo do ensino básico que inclui o conhecimento do meio imediato e uma introdução às ciências;

Não se pretende que a principal finalidade de educação pré-escolar seja preparar para a escola obrigatória, mas criar condições para que a criança aborde a etapa seguinte com sucesso.

Os pais e os professores desempenham um papel importante na forma como a criança vive a transição e na imagem que cria da nova escola promovendo o diálogo e a colaboração entre educadores e professores do 1º ciclo e a participação dos pais.

*curiosidade e
espírito crítico*

O objectivo

f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;

atravessa toda a educação pré-escolar, concretizando-se nas diferentes áreas de conteúdo articuladas, considerado o fundamento da “*educação ao longo da vida*”.

formação e
desenvolvimento/
criança como
sujeito do
processo
educativo

O documento sublinha também que os jardins de infância são espaços onde as crianças constroem a sua aprendizagem de modo a favorecer

“ [...] a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança [...]”.

Esta afirmação do princípio geral que orienta a educação pré-escolar fundamenta o seguinte objectivo:

d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas.

Do ponto de vista da aprendizagem as Orientações Curriculares assumem a perspectiva de que o conhecimento significativo é uma construção pessoal, a partir de um conjunto de estímulos e interacções com o meio e com os outros, ou seja apontam para a interligação entre desenvolvimento e aprendizagem, desenvolvendo-se a criança num processo de interacção social. Encaram a criança “*como sujeito e não como objecto do processo educativo*” (1997.a:19).

escola inclusiva

O objectivo anterior implica também o respeito pela diferença, ou seja, como refere o documento oficial “*inclui as crianças que se afastam dos padrões “normais”*”(1997.a:19).

Propõe-se uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que aceite as diferenças, que apoie a aprendizagem, respondendo às necessidades individuais. Ou seja, as crianças com necessidades educativas especiais são incluídas no grupo e beneficiam das mesmas oportunidades educativas. Ultrapassa a perspectiva de integração que favorecia planos individuais e específicos para as criança “diferentes”, pela sua referência ao grupo.

planificação em equipa

Decorre, do que já foi dito, que uma das condições que se considera necessária na organização do meio institucional para promover uma escola inclusiva, é a planificação em equipa, assim como o “bom” funcionamento da instituição e o envolvimento dos vários parceiros educativos. As equipas podem ser constituídas por diferentes profissionais, tais como, professores de educação especial, psicólogos, animadores sociais e outros, num processo de aprendizagem activa, que exige um clima de apoio e respeito mútuos.

carácter lúdico

O facto de se propor uma pedagogia estruturada não indica adoptar as práticas tradicionais, mas sim, ter em conta o carácter lúdico das aprendizagens pois, como referem nas Orientações Curriculares “*o prazer de aprender e de dominar determinadas competências exige também esforço, concentração e investimento pessoal*” (1997.a:18).

bem-estar e segurança

Outro objectivo da educação pré-escolar é:

g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente, no âmbito da saúde individual e colectiva;

Um ambiente em que as crianças se sentem bem pressupõe que as suas necessidades psicológicas e físicas sejam tomadas em conta. Relacionando o bem-estar com a saúde individual e colectiva, favorece uma ocasião de educar para a saúde, que faz parte da formação do cidadão.

educação ambiental

Nas Orientações Curriculares a educação ambiental está relacionada com a educação para a saúde, bem-estar e qualidade de vida, onde incluem os

cuidados com a preservação do ambiente. Consideram ainda a intervenção na conservação e recuperação do património natural e cultural como um meio de educação estética.

*expressão e
comunicação*

É também objectivo da educação pré-escolar:

e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;

O que, segundo as Orientações Curriculares, “*implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objectos*” (1997.a:57).

A educação parte da expressão própria de cada criança e contribui para o alargamento das suas capacidades expressivas.

Em relação à educação estética acentuam a importância do ambiente educativo da sala e da instituição favorecer valores estéticos, favorecer a “*educação do gosto*” (1997.a:55).

*educação para a
cidadania*

Retomando a última afirmação do princípio geral que orienta a educação pré-escolar:

“[...]tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”

esta, relaciona-se directamente com os seguintes objectivos:

a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática, numa perspectiva de educação para a cidadania;

b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;

A participação das crianças na vida do grupo e da instituição, o seu conhecimento e contribuição para a organização do espaço e do tempo, a sua participação no planeamento, são estratégias que facilitam uma iniciação à educação para a cidadania. Nas Orientações Curriculares salientam que:

“o planeamento realizado com a participação das crianças, permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (1997.a:26).

*educação para
os valores*

Sendo a educação para a cidadania baseada na aquisição do espírito crítico e da interiorização de valores, propõem a sua abordagem através de temas transversais, como educação multicultural, sexual, para a saúde, para a prevenção de acidentes, educação do consumidor, que são aspectos da Formação Pessoal e social relacionadas com o Conhecimento do Mundo.

Segundo Katz e McClellan “os adultos têm uma oportunidade única para contribuir para os processos de construção de uma sólida base para a aprendizagem social das crianças” (2001:47) preferencialmente durante os primeiros seis anos de vida e especificamente quando as crianças começam a frequentar o jardim de infância onde as crianças encontram orientações para o seu comportamento. Essas orientações

podem ser chamadas de valores. Katz e McClellan sublinham que quando as crianças não conseguem atingir as competências mínimas nas relações sociais, correm o risco, de mais tarde, desenvolver adaptações sociais (2001:12).

*grupos de
crianças de
diferentes idades*

Na organização do grupo as Orientações Curriculares apontam para grupos etários heterogéneos fundamentando que a interacção entre crianças em diferentes momentos de desenvolvimento facilita o desenvolvimento e a aprendizagem.

O educador, neste caso, dinamiza a aprendizagem cooperada, que facilita a abertura ao outro na sua especificidade social, cultural e histórica. A heterogeneidade, como variável presente na formação do grupo de crianças, favorece o redimensionamento das competências cívicas das crianças (respeito por si e pelo outro, responsabilidade cooperada, solidariedade,...).

*trabalho entre
pares e pequenos
grupos*

Para ir ao encontro do ponto anterior propõe-se o trabalho entre pares e pequenos grupos que favorece o confronto dos diferentes pontos de vista e a colaboração na resolução de problemas ou dificuldades numa mesma tarefa.

Autonomia

Nas Orientações Curriculares a autonomia significa também, além da independência de actos e pensamentos, que passa pela apropriação do espaço e do tempo, o que constitui o ponto de partida de uma progressiva autonomia, a capacidade individual e colectiva de assumir responsabilidades, que decorre de uma partilha do poder entre criança, grupo e educador.

*relação com os
pais e
participação da
comunidade*

O princípio geral da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar contempla ainda:

“...sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação...”

Promover uma maior comunicação e articulação entre o jardim de infância e a família em relação à educação e à aprendizagem das crianças, dinamizando a troca constante de informações e opiniões; debatendo problemas de interesse comum; concertando formas de actuação que promovam uma maior participação das famílias nas actividades escolares - actividades de sala de aula, actividades gerais de escola e a colaboração dos pais / encarregados de educação na elaboração e concretização do projecto educativo do estabelecimento e na gestão/organização do jardim de infância são algumas das propostas das Orientações Curriculares.

Fundamentam:

“A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança: importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (1997.a:43) e que se traduz no objectivo:

i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade;

Neste campo os jardins de infância oficiais têm uma longa tradição que remonta ao D.L.nº542/79, de 31 de Dezembro, que institui o Conselho Consultivo, que assegurava a participação dos pais e da comunidade.

As Orientações Curriculares referem ainda que o meio social em que a criança vive influencia a sua educação e a colaboração com a comunidade também tem consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos com efeitos na educação da criança *“efeitos que se manifestam a curto prazo, mas que são particularmente importantes a médio e a longo prazo”* (1997.a:46).

A participação dos pais e de outro parceiros da comunidade é um meio de enriquecimento curricular e também de uma responsabilização local pelas decisões educativas que apontam para a gestão e administração democrática da educação personalizada pela lei de bases do sistema educativo.

Conclui-se, neste momento, a elaboração das respostas às três questões colocadas no início deste capítulo, das quais seguidamente se faz uma síntese:

1) A educação de infância surge em Portugal no século XIX, durante a Monarquia, associada à classe média, portadora de novos valores em relação à educação da criança. Em paralelo, na vertente de assistência social de apoio à família e às crianças desvalidas constitui-se a Sociedade das Casas de Asilo de Infância Desvalida. É, contudo, depois da implantação da República, em 1910, que é reconhecida a função educativa do ensino infantil e a sua integração no sistema oficial de educação. Em 1937, durante o Estado Novo, a educação de infância oficial é extinta (a frequência de crianças não excedia 1%). Desenvolveu-se simultaneamente dois tipos de iniciativas: uma de carácter assistencial e outra de iniciativa privada, com funções educativas destinada às crianças das classes privilegiadas. Só em 1973, na fase marcelista a educação pré-escolar é novamente reconhecida como parte integrante do sistema educativo. Após a Revolução de 25 de Abril de 1974, durante a democracia, desencadeou-se um novo crescimento de instituições para a infância, iniciando funções os primeiros jardins de infância do Ministério da Educação em 1978, tendo a Lei nº5/77 criado o sistema público de educação pré-escolar. De acordo com

a filosofia do novo sistema, estende-se o acesso à educação pré-escolar tendo em vista atenuar as diferenças sócio-económicas e culturais, promover o bem-estar social e desenvolver as capacidades das crianças.

Segundo o Relatório Preparatório para o Exame temático da OCDE “*A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*” desde o início do século XX a sociedade portuguesa sofreu transformações significativas, a saber:

- o crescimento industrial do país, apesar de lento, com a concentração das populações em grandes centros populacionais, urbanos e suburbanos - aumento da urbanização;
- o ingresso crescente das mulheres na vida activa;
- a emigração, fundamentalmente na década de 60 e a guerra colonial de 1961 a 1974
- a gradual valorização da criança logo, o aumento das expectativas em relação à educação (DEB,2000:22,23).

Actualmente, com a aprovação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar em 1997, considera-se a educação de infância como o início de um processo de educação e formação que se desenvolve ao longo da vida. É um bem social e educativo. Entende-se como uma aprendizagem ao longo da vida, que exige curiosidade intelectual, resolução de problemas, envolve a apropriação estética do dia a dia, reclama uma atitude ética. Compreende também o reconhecimento de sociedades plurifacetadas, multiculturais, onde se respeita a diferença mas se garante a igualdade de oportunidades. A educação de infância é assim definida numa perspectiva de educação para a cidadania, valorizando-se a experiência de vida democrática. Consideram-se as crianças como pequenas cidadãs de pleno direito, capazes de participar activamente na sociedade.

2) Nas Orientações Curriculares está explícita a perspectiva dum currículo integrador gerido pelo educador de infância o que é apontado como um dos seus fundamentos. Pode-se também afirmar que o modelo implícito nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar favorece um currículo emergente, que se vai adaptando progressivamente aos interesses e necessidades das crianças. As crianças decidem e escolhem os caminhos a seguir, apoiadas e seguidas pelos adultos que as ajudam a caminhar “à frente do seu próprio desenvolvimento”. O educador é o gestor do currículo no contexto do projecto educativo da respectiva instituição e tem que ter em conta que o tempo curricular implica a planificação, intencionalização da actividade educativa, avaliação e registo.

Trata-se de um modelo que deriva da experiência concreta e se fundamenta em várias teorias em virtude de as linhas orientadoras terem sido desenvolvidas progressivamente, ao longo de dois anos, num amplo processo de consulta de profissionais, investigadores e serviços. Incluem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto vários currículos.

3) Aprender a aprender, articulação com a escolaridade obrigatória, curiosidade e espírito crítico, formação e desenvolvimento/criança como sujeito do processo educativo, escola inclusiva, planificação em equipa, carácter lúdico, bem-estar e segurança, educação ambiental, expressão e comunicação, educação para a cidadania, educação para os valores, grupos de crianças de diferentes idades, trabalho entre pares e pequenos grupos, autonomia, relação com os pais e participação da comunidade foram as linhas de acção para a intervenção intencional do educador encontradas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, especificamente para servirem de suporte à construção das características de projecto do edifício escolar ao nível do jardim de infância.

Capítulo 2. Organização do Espaço Físico

“Todo o espaço realmente habitado traz a essência da noção de casa. [...] a imaginação trabalha nesse sentido quando o ser encontrou o menor abrigo: veremos a imaginação construir paredes com sombras impalpáveis, reconfortar-se com ilusões de protecção - ou inversamente, tremer atrás de grossos muros, duvidar das mais sólidas muralhas. Em suma, na mais interminável das dialécticas, o ser abrigado sensibiliza os limites do seu abrigo. Vive a casa em sua realidade e em sua virtualidade, através do pensamento e dos sonhos. [...] Pelos sonhos, as diversas moradas da nossa vida se interpenetram e guardam os tesouros dos dias antigos”.

Bachelard (2000:25)

Retomando a consideração da existência numa relação entre o modelo educativo e a organização do espaço físico e, uma vez definido no capítulo anterior o modelo educativo e as linhas de acção para a intervenção intencional do educador, torna-se então necessário responder a três questões: (1) que significado atribuir ao conceito de espaço, de imagem, de arquitectura e de organização do espaço físico; (2) qual a importância da participação entre os vários interessados nomeadamente projectistas, utentes dos edifícios, famílias, comunidade na organização do espaço físico; e (3) que implicações tem ao nível da concepção do edifício o facto das Orientações Curriculares, na organização do ambiente educativo do jardim de infância, remeterem para uma abordagem sistémica e ecológica, ou seja, o facto da instituição ser entendida como uma escola aberta.

O espaço, além de ser um elemento potencialmente mensurável, é um lugar de reconhecimento de si e dos outros, porque é no espaço que o ser humano se movimenta, realiza actividades, estabelece relações sociais.

A arquitectura pode ser bela, mas deve ser mais do que isso. Louis Sullivan afirmou que a forma segue a função. Então, a arquitectura deve conter espaço onde as actividades possam ser realizadas de maneira cómoda e eficiente. Mas, também se sabe que, uma pessoa que trabalha num espaço físico de qualidade, pode utilizá-lo de maneira menos eficiente que outra num espaço físico sem qualidade. Segundo Robert Sommer

“está claro que os professores precisam aprender a usar o espaço e as instalações disponíveis. [...] não podemos introduzir inovações nos ambientes de ensino sem discutir novas possibilidades de programas com as pessoas que ensinam, os alunos e os pais. Sem isso, é provável que as pessoas continuem a fazer o que faziam antes, embora haja possibilidade de maior amplitude de acção” (1973:128).

O projecto dos edifícios educacionais pode ser entendido como o processo de conceber e desenvolver ambientes para otimizar a aprendizagem de determinadas informações em determinados contextos. Pense-se no projecto de uma casa: deve ser desenvolvido segundo as necessidades dos moradores. Da mesma forma, o projecto do edifício escolar exige um processo de planeamento e execução, voltado para as necessidades de quem aprende e baseado em princípios pedagógicos, o que pressupõe uma participação entre as partes interessadas. A arquitectura educacional deve adequar-se às exigências da sociedade o que pressupõe também uma escola aberta, aberta aos pais, comunidade e outras partes interessadas, como está explícito ao longo das Orientações Curriculares.

2.1. Espaço, Imagem e Arquitectura

Respondendo à primeira questão deste capítulo, que significado atribuir ao conceito de espaço, de imagem, de arquitectura e de organização do espaço físico, inicia-se com o conceito de espaço, imagem e arquitectura para seguidamente abordar a sua organização.

Sendo o espaço o protagonista da arquitectura, Bruno Zevi considera a arquitectura como *“uma grande escultura escavada, em cujo interior o homem penetra e caminha”* (1989:17), não surge de um conjunto de larguras, comprimentos e alturas dos elementos construtivos que encerram o espaço, *“mas precisamente do vazio, do espaço encerrado, do espaço interior em que os homens andam e vivem”* (1989:18). A arquitectura concretiza-se no espaço, em cada edifício o conteúdo é o espaço interior. Assim como ninguém confunde o valor do embrulho dum presente com o valor do que ele contém, não se deve confundir arquitectura com a fachada que por mais bela que seja, é dentro dela que está a jóia da arquitectura. A definição mais precisa sobre arquitectura, segundo Bruno Zevi, é a que leva em conta o espaço interior:

“Se podemos encontrar na arquitectura as contribuições das outras artes, é o espaço interior, o espaço que nos rodeia e nos inclui, que dá o lá no julgamento sobre um edifício, que constitui o “sim” ou o “não” de todas as sentenças estéticas sobre a arquitectura. [...] Se pensarmos um pouco a respeito, o facto de o espaço, o vazio, ser o protagonista da arquitectura é, no fundo, natural, porque a arquitectura não é apenas arte nem só imagem de vida histórica ou de vida vivida por nós e pelos outros; é também, e sobretudo, o ambiente, a cena onde vivemos a nossa vida” (1989:28).

O conteúdo da arquitectura é então o seu conteúdo social: são os homens que vivem os espaços, são as acções que neles se exteriorizam, é a vida física, psicológica,

espiritual que decorre nos edifícios. O equivalente a esta abordagem arquitectónica pode ser encontrada no plano urbano em “*A Imagem da Cidade*” de Kevin Lynch. Lynch (1988) e Zevi (1989), como outros autores, salientam que a forma adquire também valências morais e psicológicas que a teoria procura relacionar.

Para Lynch (1988), os atributos do meio ambiente, seja ele natural ou construído, influenciam a percepção visual do indivíduo, formando imagens partilhadas pela população. Um lugar é, na maior parte das vezes, ‘lido’ ou ‘entendido’ através daquilo que Lynch denomina como sua ‘imagem’; ou seja, da representação que os indivíduos constroem nas suas mentes a partir daquilo que outros indivíduos constroem no espaço real: as ruas, as praças, os parques, os edifícios. Essa imagem do lugar arquitectónica e urbana está associada à escala, proporção, tamanho, forma, materiais, cor, iluminação etc., que variam em função não só dos aspectos físicos como também de factores culturais. Se a imagem for legível, ou seja, o seu uso e organização sólidos de orientações sensoriais definidas, oferece segurança e intensifica “*a profundidade e a intensidade da experiência humana*” (Lynch, 1988:15). A sua construção é um processo bilateral entre o observador e o meio. Ambientes diferentes impedem ou facilitam o processo de construção da imagem. Considera

“«imagens públicas» as figuras mentais comuns que um grande número de habitantes de uma cidade possui, áreas de acordo, cujo aparecimento pode ser verificado na interacção de uma realidade física única, uma cultura comum e uma natureza psicológica básica” (1988:17).

Para uma imagem ser viável tem que ter em conta três componentes: requer o seu reconhecimento como entidade separável - identidade, tem de incluir a relação estrutural ou espacial do objecto com o observador e com os outros objectos - estrutura e por fim este objecto tem de ter para o observador um significado quer prático quer emocional. Isto significa que existe também uma relação diferente da espacial ou estrutural - significado.

“A imagem mental de um edifício pode ser viva, envolver a sua forma, textura, cor e pormenor, ou bastante abstracta, sendo a estrutura identificada como « restaurante» ou o «terceiro edifício a partir da esquina»” (Lynch,1988:99).

Lynch destaca ainda o conceito de imaginabilidade *“qualidade de um objecto físico que lhe dá uma grande probabilidade de evocar uma imagem forte num dado observador”* (1988:20). Segundo este autor, Susanne Langer põe o problema na sua definição breve de arquitectura *“é o meio ambiente no total tornado vivível”* (1988:23). A união da imagem ao uso dado a um lugar constrói o significado, a identidade - a apropriação do lugar. A imagem produzida pelo objecto é importante para a sua compreensão, mas apenas a sua apropriação pode dar as verdadeiras características desse objecto. A apropriação fornece a imagem e o uso. Desta forma, o espaço torna-se o objecto da apropriação. Este espaço, em conjunto com as características dos indivíduos é que darão a identidade da apropriação.

Para compreender lugares ou o processo de projectar lugares, as imagens ao serem viáveis, levam ao encontro de múltiplos interesses, e oferecem ocasião de novas oportunidades. São uma base visível e favorecem intenções partilhadas, um recurso para agrupar e motivar pessoas em torno de objectivos. São uma referência válida quer para utilizadores e clientes, como para gestores, construtores, planeadores e arquitectos.

Assim, os lugares que o homem constrói revelam uma das dimensões da sua existência, porque não se pode dissociar o indivíduo do espaço: as acções humanas precisam necessariamente encontrar um espaço para que possam ser realizadas.

Para designar o problema da espacialidade enquanto fenómeno cultural e, em particular, o conjunto de necessidades espaciais que decorrem da especificidade cultural da pessoa humana, Edward T. Hall cria o termo proxémia na sua obra *“A Dimensão Oculta”*: *“o conjunto das observações e teorias referentes ao uso que o homem faz do espaço enquanto produto cultural específico”* (1986:11).

Num sentido antropológico, as pessoas de culturas diferentes não falam apenas línguas diversas, mas habitam “*diferentes mundos sensoriais*”(1986:13). Hall (1986) reflecte sobre a continuidade do conceito de espacialidade que une em si noções como espaço visual, auditivo, olfactivo, térmico, táctil ou seja, o espaço sensorial ou o modo de perceber a realidade cultural.

Na percepção do espaço distingue os receptores à distância - os olhos, os ouvidos e o nariz e os receptores imediatos - a pele e os músculos.

Através de todos os seus sentidos, a mente formará uma imagem própria, com as características do local. Pela percepção, a imagem irá variar de acordo com a cultura e o nível social em que cada um de nós viveu e vive. Essa imagem própria do lugar torna-se muito mais ampla que uma fotografia, ou uma filmagem: estando dentro de um espaço teremos a noção real das dimensões dele e da proporção de nosso corpo em relação a ele. Além disso, escutam-se os seus ruídos e sentem-se os seus cheiros, que nos dão várias informações, tais como, se aquele local é movimentado, se há trânsito, pessoas, máquinas, crianças, animais, ... Pelo tacto poderemos perceber o nível do conforto ambiental do local: se faz frio ou calor, se há circulação de ar, etc.

Numa perspectiva arquitectónica, tanto Bruno Zevi (1989) como Ludovico Quaroni (1987) ligam o conceito de espaço ao de habitabilidade e disrutabilidade. No entanto, Zevi (1989) vincula de uma forma rígida o conceito de espaço ao interior, enquanto Quaroni numa visão mais abrangente afirma que

“o espaço é sempre, em alguma medida, dinâmico, precisamente porque é visível e desfrutável de diferentes pontos de vista (ou seja não é um quadro) com efeitos muito distintos e porque nunca é possível, nem sequer em casos menos complexos, falar de um “só espaço: os espaços são pelo menos dois, o exterior e o interior...” (1987:77).

Volumes, superfícies, linhas e as suas articulações plásticas e cromáticas estão juntas no acto de criação, tanto no interior como no exterior do edifício, espaços esses, cuja qualidade também dependerá da relação dimensional com o homem.

No mesmo sentido de espaço dinâmico de Quaroni (1987), Hall (1986) diz que no ser humano o sentido do espaço e da distância não é estático. Pelo contrário, a sua percepção do espaço é dinâmica porque está ligada à acção, ao que se pode realizar num determinado espaço e não ao que se contempla passivamente.

Segundo Quaroni (1987) as superfícies do edifício constituem um sistema de formas de contenção que dividem os espaços interiores dos exteriores. Dividem e não separam, porque os espaços internos sempre tentarão estabelecer uma comunicação com os espaços exteriores e as possibilidades que as tecnologias modernas oferecem são tais, que permitem ao máximo esta relação e esta continuidade. Mas, apesar desta relação e reciprocidade, as qualidades do espaço interior são próprias do edifício (1987:67). É o edifício que estabelece concretamente os limites e as características de atendimento e cuidados para a infância. É a esse objecto concreto que a população identifica e dá significado. As qualidades do espaço exterior são próprias do ambiente urbano em que o edifício se integra. Portanto, a fachada deve expressar a quem está de fora, os valores sociais, institucionais e os respectivos valores espaciais e figurativos que o espaço interior contem, devendo o próprio espaço exterior ser considerado como prolongamento do espaço interior. Esta relação, interior exterior, é fundamental para o desenho do jardim de infância, uma vez que ajudará a formar a sua “imagem” e a moldar o seu “espaço”.

Também Távora (1982) no seu conceito de espaço afirma que as formas organizam o espaço e tal como a folha de papel, onde se marca um ponto, é um espaço que constitui também forma, “*que é como que o negativo do mesmo ponto*” afirma que “*aquilo a que chamamos espaço é também forma, negativo ou molde das formas que os nossos olhos apreendem*” (1982:24) reforçando como fundamental a noção de que o espaço que separa e liga as formas é também forma como molde que só tem sentido em função de

observadores fixos ou em movimento. O espaço é assim entendido como espaço social significativo ou espaço-cultura.

Ao longo deste trabalho quando se fala em espaço o significado que se atribui não é um conjunto de componentes isolados, mas a sua organização de forma a que constituam um ambiente estimulante de aprendizagem na relação que se estabelece entre ele e as pessoas que o habitam. Assim, neste estudo, a espaço e ambiente atribui-se o mesmo significado.

2.2. Organização do Espaço Físico / Espaço organizado ou arquitectado

Respondida a primeira parte da questão formulada - que significado atribuir ao conceito de espaço, de imagem, de arquitectura procura-se então a definição de organização do espaço físico.

“O espaço de carácter fixo constitui o molde que afeiçoa uma boa parte do comportamento humano. Era esse papel fundamental que Winston Churchill fazia alusão, quando dizia “Damos forma às nossas construções, as quais, por sua vez, nos dão forma a nós”

Hall (1986:125).

Todos os seres vivos têm uma fronteira que os separa do mundo exterior: a territorialidade, a qual tentam manter, defendendo-a. As regras de convívio social são estabelecidas respeitando o território de cada um e o lugar que lhe pertence. Existem

diferenças entre a propriedade privada, território de um indivíduo e a propriedade pública, território de um grupo. Para Hall, sendo o território um prolongamento do organismo “*marcado por signos visuais, vocais e olfactivos*” (1986:121) e sendo a territorialidade relativamente fixa denomina a este tipo de espaço, ao nível proxémico, “*espaço de organização fixa*” (1986:121), considerando um dos quadros fundamentais da actividade dos indivíduos e dos grupos, que varia com a história e a cultura. Refere, como exemplo, os edifícios de construção humana. Para ele, nos estudos que fez, onde se evidência mais a dupla ligação do espaço de carácter fixo com a personalidade e a cultura é na cozinha:

“Embora a coisa não seja evidente à primeira vista, acabamos muitas vezes por ficar estupefactos perante a falta de correlação entre o design desse espaço e as actividades que nele se desenrolam, bem como relativamente à estatura e os caracteres do corpo feminino (as mulheres, geralmente, não são suficientemente altas para chegarem às prateleiras). As dimensões, a forma, a disposição e a localização da cozinha na casa, indicam igualmente à dona de casa o nível de conhecimento do arquitecto ou do designer no que ao lidar com os caracteres fixos se refere” (1986:123).

Távora (1982) fornece caminhos de intervenção arquitectónica que pretendem organizar cultural e funcionalmente o espaço no seu ensaio “*Da organização do Espaço*”. Segundo Nuno Portas, Távora desenvolve uma “*ética de arquitectar*” baseada numa reflexão das “*preocupações da sua própria marcha*” (1982:16).

O seu conceito de organizar espaço tem um significado diferente do de ocupar espaço. Organizar pressupõe desejo, manifestação de vontade, um sentido que a palavra ocupar não possui. Assim, organização do espaço indica que por detrás está “*o homem ser inteligente e artista por natureza, donde resultará que o espaço ocupado pelo homem tende sempre para, caminha sempre no sentido de, tem como fim, a criação da harmonia do espaço [...]*” (1982:26).

Para Távora todos os factores são importantes na organização do espaço - as formas em si, as relações entre elas, o espaço que as limita e, assim sendo, como espaço contínuo, o espaço que se deixa é tão importante como o que se preenche. Sendo o tempo uma das suas dimensões, o espaço é também irreversível, um espaço organizado não pode vir a ser o que já foi, devido ao constante passar do tempo e às mudanças que tal passagem acarretam, donde se deduz que o espaço está em permanente devir. Considera então, que destas duas características do espaço - continuidade e irreversibilidade - resulta a sua organização como actividade que tem a participação de todos os homens e não só a de alguns, independentemente do grau de responsabilidade e de intensidade de cada um (1982:30,31).

Mas a criação das formas e sua organização são também elas condicionadas profundamente por um conjunto infinito de factores naturais e humanos a que Távora dá o nome de circunstância: “*o pensamento científico, a religião, a economia ou a sensibilidade, a política ou a filosofia*” (1982:34), sendo difícil para ele distinguir qual o grau de importância de cada um, mas, sendo certo que todos eles estão na base de qualquer forma. Refere que uma forma é cada vez mais perfeita quanto mais se transforma em vivência, na medida em que se identifiquem forma e observador. “*A circunstância é tão fundamental para a definição da forma como a água é indispensável para a vida do peixe*” e “*assim como um bom vinho só poderá apreciar-se bebendo-o e não raciocinando sobre a sua fórmula química, assim uma forma só poderá compreender-se vivendo-a, bem como à sua circunstância e não apenas ouvindo descrições a seu respeito ou consultando suas reproduções*” (1982:34,35). Sintetizando, o espaço organizado pelo homem é condicionado na sua organização mas, uma vez organizado, passa a ser condicionante de organizações futuras. Por exemplo, aplicando a uma escola o que Távora aplica a uma casa, esta

“é condicionada na medida em que terá que satisfazer determinado programa, construir-se com determinado orçamento, assentar em determinado terreno, enquadrar-se em determinado ambiente, utilizar determinados materiais e mão de obra, satisfazer aspectos físicos e

sociopsicológicos dos utentes, etc., mas uma vez construída, uma vez traduzida em forma organizadora de espaço, a mesma casa (escola) que para existir teve que obedecer a um grande número de factores, passa a ser um elemento condicionante, passa a ser também circunstância e o modo como ela foi resolvida depende a valorização ou desvalorização de um espaço até à “felicidade ou infelicidade dos seus moradores”(1982:36).

Assim, para o mesmo autor, da acção organizadora do espaço resultam dois aspectos cruciais: a importância das formas na vida dos homens e a responsabilidade que cada um assume ao organizar o espaço que o envolve. A intervenção activa do organizador, tendo que atender à circunstância, nunca é por esta fatalmente determinada, acabando por construir uma nova circunstância. O homem, ao criar qualquer forma, não é forçado a obedecer acriticamente à circunstância, até porque esta pode conter aspectos terrivelmente negativos, mas, ao criar formas, cria circunstância, que pode agravar ou melhorar o ambiente. O drama da atitude a tomar está no momento da avaliação da porção de circunstância a seguir e da porção a esquecer ou mesmo contrariar: daqui dois caminhos limite poderão existir, seguir totalmente ou negar a circunstância.

Neste contexto, Távora (1982) dá importância à educação visual que facilita a apreensão da forma, logo, a sua memorização, o que tem um papel decisivo na função pedagógica da organização do espaço. Sublinha o lado pedagógico da organização do espaço, que não pode ser esquecido, numa sociedade de fortes contrastes, com diferentes níveis culturais, onde alguns olham para as formas mais evoluídas como modelos a seguir, sem, no entanto, ter em conta a circunstância. Tal processo produz formas que se negam e levam ao que Távora chama delapidação.

“A delapidação é assim um processo de criação de formas desprovidas de eficácia e de beleza, de utilidade e de sentido, de formas sem raízes, verdadeiros nado mortos que nada acrescentam ao espaço organizado ou o perturbam com a sua existência” (1982:39).

Também Hall alerta para que quando existe empréstimo cultural, a adaptação do elemento importado seja adaptado à cultura importadora sob pena de implicar estruturas contraditórias (1986:126).

As consequências do espaço delapidado, destas estruturas contraditórias, afectam a economia, a cultura, numa palavra o Homem, porque não enriquece o seu espaço físico. Távora considera o espaço como um dos maiores dons da natureza como tal, o homem tem o dever moral de o organizar com harmonia. A delapidação do espaço é porventura uma das maiores ofensas que o homem pode fazer à natureza, e diz, para concluir, que o drama do homem organizador do espaço está na existência desta possibilidade de acção negativa em contraste com a acção positiva (1982:39).

Sendo então a arquitectura, a organização dos espaços físicos que interessam à vida dos homens, ela só poderá ser correcta na medida em que tais espaços satisfaçam na realidade as necessidades e as funções para que são criados. Há espaços que não funcionam cabalmente ou por que se atraiçoa ou se desconhece a realidade ou os próprios utentes dos espaços não sabem o que necessitam. No caso específico da realidade portuguesa Távora afirma que este facto acontece não só nas habitações mas no vasto campo das realizações arquitectónicas (1982:68).

Távora diz que a arquitectura portuguesa tem caminhado ao sabor dos gostos - pessoais, de entidades, de camadas sociais, resultado do que nos transmitem os últimos “*gritos*”, mas em grande parte pelo facto de não sabermos o que queremos, do que necessitamos, “*da ignorância terrível do fundamental de nós próprios*” (1982:70). Acrescenta que os aspectos de ordem económica não existem dissociados dos aspectos de ordem cultural. Sabe-se da importância que existe entre a relação técnica da construção e a economia da construção e, mesmo assim, refere que muitas vezes a escolha dos materiais é feita sem um estudo aprofundado sobre as suas vantagens e inconvenientes, reflectindo-se em mais despesas e outros problemas que se poderiam evitar no futuro. Por outro lado, num país pobre é difícil criar e manter toda uma necessária e complexa estrutura

educacional, além de haver a tendência de relegar para segundo plano a maioria dos investimentos que a curto ou a médio prazos não se revelam “produtivos”.

Reconhecendo estes factos, Távora defende a educação como um meio para integrar, unificar, para reestruturar o caos atribuindo-lhe um papel crucial e, para reforçar, cita Denta *“ela condiciona e é condicionada por todas as outras actividades - políticas, económicas, industriais, sociais, religiosas, pessoais”* concluindo que a educação *“não é apenas uma parte integrante do sistema social mas a grande fonte da sua força ou da sua fraqueza”* (1982:80). Refere que com a circulação e o acesso mais rápido à comunicação/informação, inclusive à comunicação visual, uma grande percentagem de homens que estão culturalmente longe dessas formas e das razões que as produziram, e porque a sua cultura tradicional se encontra em processo de desintegração, aceitam ou copiam essas formas. Vestem assim um fato que não lhes pertence, por vezes voluntariamente, por vezes forçadamente (para ele os mais aptos não devem impor formas mas encontrar aquelas que possam criar nova e favorável circunstância, realizando assim obra de colaboração e educação). O caos do espaço organizado, diria Távora (1982), ocupado, pois parece que o homem pôs de parte as suas qualidades de inteligência e de sensibilidade resultando assim em ocupação versus organização, é correntemente verificado no nosso tempo. Távora afirma que o amadorismo com que se planeia e se projecta em Portugal

“não se compadece com a dura realidade que nos envolve e, sem cair em mitos ou utopias, haverá que nesta matéria, rever toda a nossa posição e tentar soluções próprias para as nossas próprias dificuldades, o que aliás, não poderá resultar apenas da boa vontade de certos sectores mas de uma colaboração total a estabelecer entre todos” (1982:78).

“Apenas educando e colaborando - e os sentidos destes termos aproximam-se de tal maneira que quase poderíamos reduzi-los a um único - poderemos reencontrar as bases para uma organização contínua do nosso espaço” (1982:82).

Entende a educação não como imposição de conceitos mas antes como troca, o que facilita o entendimento das necessidades culturais e sociais, a adaptação da arquitectura às pessoas, aos lugares, às tecnologias, e ao mesmo tempo agir sobre as pessoas tendo em conta os seus desejos e as suas necessidades.

Tentando focalizar em relação ao edifício escolar, o processo passa por um conjunto de acções que, sustentado numa teoria da aprendizagem, define os objectivos educacionais, as informações que constarão do produto e o modelo de avaliação. A selecção da melhor solução para o modelo envolve princípios sócio-culturais do projectista, factores externos impostos pelo ambiente, a quem se destina e a participação das partes interessadas.

2.3. A Participação na Concepção dos Projectos

“Seria desejável, isso sim, provocar a reflexão dos que, de uma forma ou de outra, nos dedicamos a esta complexíssima tarefa da educação. E depois, através de um fecundo diálogo, levá-la a exercer a sua influência sobre a acção educativa, para que o pensamento e a actividade pedagógica não caminhem de costas voltadas um para o outro, ou orientada para pólos opostos”

Miguel Santos Guerra, (2002: 253, 254)

Ao considerar-se a organização do espaço físico como uma actividade que tem a participação de todos os homens e não só a de alguns, independentemente do grau de responsabilidade e de intensidade de cada um, torna-se necessário responder então

à segunda questão colocada neste capítulo: qual a importância da participação entre os vários interessados nomeadamente projectistas, administradores, utentes dos edifícios, famílias, comunidade na organização do espaço físico?

Para Nair (2002), escritor e consultor internacional do planeamento escolar, reconhecido extensamente pelo seu trabalho nas áreas das instalações inovadoras de escolas e tecnologia educacional, faz sentido que o projecto da instalação escolar siga e sustente as modalidades de ensino e de aprendizagem inovadoras. Refere ainda que um projecto de escola incorporará provavelmente estes e outros conceitos actuais, mas uma construção de escola bem sucedida é muito mais do que um edifício inovador; a sua criação requer a participação activa da comunidade, dos utentes e de outras partes interessadas.

Távora (1982), na organização do espaço, confere maior responsabilidade aos profissionais (o arquitecto, o engenheiro, o pintor, o designer, por ex.), não podendo esquecer-se, no entanto, o homem, que na sociedade tem diferentes funções, por ex. os administradores, que, por função ou formação, não se possam classificar como profissionais do espaço organizado, mas desempenham nele um papel de extraordinária importância na tomada de decisões. De entre os profissionais da organização de espaço considera que existem diferenças a ter em conta. Aos mais dotados compete naturalmente indicar caminhos, criar protótipos, em suma serem percursores. No entanto, adverte para o excessivo individualismo que resulta na perigosa histeria de formas. Na verdade, na base da organização do espaço, há uma atitude de escolha em face da circunstância que, mesmo negando-a em certos aspectos, não deverá ser completamente marginalizada com o intuito da criação pretensamente genial ou diferente, que não passa de uma atitude egoísta do seu autor. Para que a intervenção no espaço seja harmónica a participação tem que ser activa, de forma a combater apenas mais uma soma e assim favorecer a integração, “*a barbárie do especialismo*” (1982:33) não é propícia à participação, resulta na simples ocupação do espaço e nunca na sua organização. Participar activamente, passa pelo agir em comum, com uma mesma intenção, para um mesmo fim,

numa atitude de respeito e numa linguagem que favoreça a compreensão de todas as partes, porque

“[...] a forma que resulta da imposição pode não ser significativa, a forma que resulta da colaboração consciente e intensa de todas as partes que a elas estão ligadas, sê-lo-á concerteza” (Távora, 1982:82).

Também Clark defende que para maximizar o potencial do edifício escolar, para ser um recurso estimulante e um instrumento de aprendizagem eficaz, os professores e os estudantes devem ser envolvidos nos processos evolucionários contínuos, assim como na sua criação. Considera igualmente importante manter a interacção dos utilizadores com o espaço escolar, desde que não esteja programada nenhuma renovação profunda do edifício. Desta maneira, a optimização do uso do edifício escolar pode ser vista como um processo de melhoria contínua (2002:14).

Para a mesma autora, a importância da participação dos utentes da escola nos processos de concepção do projecto, designada “Posse em Vez de Ocupação”, tem sido demonstrada (2002:14).

Susan Hallam refere que envolver os alunos na criação e na manutenção de um ambiente físico atractivo e ao mesmo tempo incentivá-los, assim como as suas famílias, a participar activamente na vida da escola, tem um impacto positivo nos níveis de atenção e faz diminuir a ocorrência do vandalismo. O ambiente físico é então visto como um recurso a ser explorado e utilizado para o bem estar de todos os utentes da escola (1996:120,121). É neste sentido que Penrose, Thomas e Greed afirmam que a apropriação do espaço é intrínseca ao bem estar daqueles que o habitam e que um sentido de posse ou de gestão do ambiente em que os alunos estudam e jogam é importante (2001:87).

Além disso, Taylor (2001) acrescenta ainda que as comunidades e os estudantes beneficiam quando o processo do projecto integra o currículo e quando as necessidades de programação arquitectural estão expressas nos termos de necessidades do

estudante. Até agora, tem havido poucos recursos que permitam a oportunidade de construir o ambiente como um livro tridimensional para ensinar conceitos que atravessam todas as disciplinas. Ou seja, os edifícios escolares podem também fornecer oportunidades valiosas para muitas áreas do currículo: por exemplo como estímulo para a escrita criativa, como um exercício de medida ou de área na matemática, etc. Segundo Taylor (2001), desta forma, interagindo com o ambiente construído, os estudantes aprendem a olhar a arquitectura como uma fonte de conhecimento e uma maneira de estudar conceitos através das áreas temáticas.

À luz destas reflexões e, considerando, como Nóvoa, que *“as escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos actores educativos externos e internos”* (1992:16), parece ter sentido promover uma participação na organização física do seu espaço.

Neste trabalho, ao fazer-se o relacionamento entre o modelo educativo e a organização do espaço físico pressupõe-se, desde logo, uma participação entre os dois agentes respectivos. Contudo, tendo em conta as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e tendo em conta o conceito definido de organização do espaço físico, constata-se que mais agentes são importantes nesta participação nomeadamente, pais, comunidade e administradores. Tenta-se então perceber também o modo como a participação afecta a concepção da organização do espaço físico. Assim, este item centra-se nas competências, funções e modos de participação dos vários agentes envolvidos iniciando pelo Estado como administrador, ausente, mas influente na forma como define e coordena a política educativa, onde se inclui os municípios com uma participação já efectiva, passando pela comunidade alargada, pelos profissionais de educação, pelos alunos e pelos projectistas.

São competências do Estado, através do Ministério da Educação:

“• Criar uma rede pública de educação pré-escolar generalizando a oferta dos respectivos serviços de acordo com as necessidades;

- *Apoiar a criação de estabelecimentos de educação pré-escolar por outras entidades da sociedade civil, na medida em que a oferta disponível seja insuficiente;*
- *Definir as normas gerais da educação pré-escolar, nomeadamente nos seus aspectos organizativo, pedagógico e técnico e assegurar o seu efectivo cumprimento e aplicação, designadamente através do acompanhamento, da avaliação e da fiscalização;*
- *Privilegiar as zonas carenciadas de cobertura da rede de estabelecimentos de educação pré-escolar (DEB, 2000:49).*

São competências do Estado, através do Ministério do Trabalho e Solidariedade:

- *Assegurar a componente de apoio à família, designadamente no desenvolvimento de actividades de animação sócio-educativa, de acordo com as suas necessidades;*
- *Contribuir para a realização dos objectivos de educação pré-escolar definidos na Lei Quadro, minorando os efeitos da ausência da família;*
- *Assegurar um serviço de refeições, sempre que necessário;*
- *Assegurar um prolongamento de horário para além do funcionamento normal dos estabelecimentos de educação pré-escolar;*
- *Garantir que as actividades de apoio à família sejam parte integrante do projecto educativo dos estabelecimentos de educação pré-escolar;*

- *Assegurar a existência de pessoal habilitado ao desenvolvimento das actividades que integram esta componente e contribuir para a sua formação contínua.*

Compete ao Estado apoiar as iniciativas da sociedade, nomeadamente:

- *Os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo;*
- *As Instituições Particulares de Solidariedade Social;*
- *Outras instituições sem fins lucrativos dedicadas aos domínios da educação e do ensino” (DEB, 2000:49).*

A definição e a coordenação da política educativa é da competência do Ministério da Educação. As estruturas dos ministérios regem-se por uma perspectiva de desconcentração e descentralização (Lei de Bases do Sistema Educativo). É neste contexto que se situam as Direcções Regionais de Educação do ME e os Centros Regionais de Segurança Social do MTS, estruturas desconcentradas, que dão sequência à política educativa nacional, no âmbito das suas funções de orientação, coordenação e apoio aos estabelecimentos de educação pré-escolar.

Em Portugal, apesar de haver uma centralização a nível da concepção, regulamentação, avaliação e coordenação global da educação pré-escolar, na prática há uma descentralização e regionalização na acção pedagógica e no apoio à gestão das escolas:

- O Ministério da Educação encontra-se descentralizado, através das Direcções Regionais de Educação (DRE's) que integram os Centros de Área Educativa (CAE's), de âmbito concelhio;

• O Ministério do Trabalho e da Solidariedade está descentralizado através dos Centros Regionais de Segurança Social (CRSS's) e dos Serviços Sub-Regionais.

O Relatório Preparatório para o Exame Temático da OCDE “*A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a infância em Portugal*” apresenta o quadro seguinte onde indica os níveis de intervenção e funções da Administração da Educação e Cuidados para a Infância (DEB, 2000:50).

Nível	Funções
Central	- Concepção, definição normativa, planeamento, coordenação global e avaliação.
Regional Autónómico (Regiões autónomas dos Açores e Madeira)	- Adaptação da política nacional de educação e gestão de recursos: humanos, materiais e financeiros.
Regional (Continente) (Direcções Regionais de Educação) Centros Regionais de Segurança Social	- Coordenação, apoio aos estabelecimentos de ensino, gestão de recursos: • humanos, materiais e financeiros, - Acção social escolar e apoio à infância, acção pedagógica, - Coordenação e apoio técnico e financeiro aos estabelecimentos das IPSS's.
Autárquico (Municípios)	- Organização e financiamento da componente de animação socio-familiar, nomeadamente: • refeições, prolongamentos de horário e transportes escolares, - Gestão de recursos materiais (até ao 1º ciclo inclusive), no que respeita a escolas e equipamentos.

Quadro 4 Administração da Educação e Cuidados para a Infância, níveis de intervenção e funções - Fonte: DEP/GEF. Ministério da Educação 1991

Como se verifica, além dos níveis central, regional autónómico e regional, contempla também o nível autárquico. As competências dos municípios face à Educação Pré-Escolar, reguladas no decreto-lei 77/94, são a responsabilidade de financiamento na construção de jardins de infância e apoios no âmbito da acção social

escolar. Há vários tipos de apoio destinados aos alunos e aos estabelecimentos de educação pré-escolar da rede nacional, entre eles: cedência de instalações adequadas à criação de jardins de infância e sua conservação; apoio para a aquisição de material didáctico e visitas de estudo; [...]; disponibilização de instalações para a Educação Itinerante (permite atender as crianças no seu meio comunitário e familiar. Este tipo de educação destina-se a zonas de população dispersa, onde é difícil reunir um número suficiente de crianças para criação de um estabelecimento de educação pré-escolar), e Animação Infantil e Comunitária (destina-se a crianças provenientes de zonas urbanas ou suburbanas carenciadas nomeadamente àquelas que, no ano seguinte, irão frequentar o 1º ano do ensino básico (Despacho Conjunto nº 105/SEEI/SEAE/97 Portaria nº 611/93).

Os municípios passaram também a ter o encargo de elaborar a carta educativa concelhia e têm de ser obrigatoriamente ouvidos para a constituição de agrupamentos de escolas.

Importa ainda referir que os jardins de Infância da rede privada carecem de licenciamento camarário, contrariamente aos edifícios promovidos pelo Estado.

Acerca do enquadramento legal, actualmente existe regulamentação que estabelece as condições de acesso ao financiamento, que define os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar e que estabelece os critérios de qualidade aplicáveis à caracterização das instalações e do equipamento necessários ao seu funcionamento.

De acordo com o despacho conjunto nº291/97, de 4 de Setembro, os mecanismos de financiamento consistem na atribuição de subsídios a fundo perdido e na concessão de crédito bonificado para a execução de projectos de construção, ampliação e remodelação que se situem em zonas de carência de oferta.

Em relação ao financiamento para a aquisição de material didáctico e pedagógico está condicionado à satisfação de requisitos pedagógicos e técnicos (despacho conjunto nº258/97, de 21 de Agosto), a saber:

- Adequação ao nível etário e favorecimento do desenvolvimento equilibrado da criança;
- Qualidade pedagógica e estética;
- Garantias de segurança e multiplicidade de utilizações.

O tipo de estabelecimento da educação pré-escolar, de acordo com a Lei de Bases, *“realiza-se em unidades distintas ou incluídas em unidades escolares onde também seja ministrado o 1º ciclo do ensino básico ou ainda em edifícios onde se realizem outras actividades sociais, nomeadamente a educação extra-escolar”*.

Estão definidos no despacho conjunto nº 268/97 de 25 Agosto (normas de instalações), os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar. Na construção dos jardins de Infância, são considerados os seguintes aspectos:

- condições de localização do edifício;
- condições de salubridade dos edifícios e das salas;
- condições de segurança;
- ajustamento das instalações ao desenvolvimento harmonioso da criança e sua adaptação à criança deficiente;
- a área das salas de actividades deve ter cerca de 50 m² ou seja,

cerca de 2 ou 2.5 m² por criança;

- existência de uma sala polivalente, cuja área será sempre maior

que a maior sala de actividades;

- existência obrigatória de um espaço exterior que inclua uma área coberta (na construção de raiz, se possível no edifício adaptado) ;

- a proporção de uma instalação sanitária por 10 crianças;

- a área da confecção das refeições deve obedecer a critérios estabelecidos para o efeito.

Há que ter em conta, também, que a legislação em vigor desde 1997, define os estabelecimentos de educação pré-escolar como estruturas que prestam serviços vocacionados, quer para o desenvolvimento educativo das crianças, quer para o apoio às famílias. Assim, devem assegurar um horário flexível de funcionamento, de acordo com as necessidades da comunidade em que se inserem. Deste modo, os estabelecimentos de educação pré-escolar integrados na rede pública passam a assegurar, de forma progressiva, a partir do ano lectivo de 1997/98, o complemento do horário correspondente à componente de apoio à família, por forma a responder às suas necessidades. Outro dado a ter em conta é que cada sala de educação pré-escolar deve ter uma frequência mínima e máxima de, respectivamente, 20 e 25 crianças. Em zonas de baixa densidade populacional pode ser autorizada uma frequência inferior ou a adopção de uma modalidade alternativa.

Definidas então as competências e funções do estado e especificamente a dos municípios como responsáveis pela quantidade e qualidade dos edifícios destinados aos jardins de infância, faz-se de seguida uma reflexão acerca do seu modo de participação. No quadro 4 (pág.94) verifica-se que é uma das instituições relevantes do espaço local que não está ausente da acção educativa. As razões para isto são várias, tais

como, a erosão do paradigma do Estado Educador, o desenvolvimento de relações horizontais de interdependência entre instituições educativas e os parceiros locais e os movimentos para uma maior descentralização das competências educativas, num contexto europeu e não apenas português, para as instituições locais. Subjacente a estas tendências descentralizadoras, que afloram nos sistemas educativos europeus, com maior ou menor amplitude, está a percepção da complexidade da educação escolar numa época de escolarização de massas, com a sua heterogeneidade cultural e social, com a transferência para dentro da escola de problemas de integração social e de formação ocupacional, de educação cívica e moral, de diferenciações culturais, de desagregações familiares e de fenómenos de marginalidade. Constitui este um contexto que deslegitimou o monopólio do Estado Educador bem como outros igualmente de limitadas perspectivas como a família educadora. Em contraposição a estas abordagens unilaterais, tem-se imposto cada vez mais uma visão integradora, que conjugue os esforços de todos os parceiros sociais nos processos educativos anteriormente apenas assumidos pela escola ou por outros parceiros isolados. É nesta perspectiva que é referido o município como uma das instituições relevantes do espaço local que não pode estar ausente da acção educativa. Sinal desta dinâmica descentralizadora é, em Portugal, o Decreto-Lei nº115-A/98E, pelo que ele potencia, ao propor aos municípios a criação de Conselhos Locais de Educação, para a participação dos diversos agentes e parceiros sociais *“com vista a articulação da política educativa com outras políticas sociais”*. O sistema educativo pode assim fazer parte integrante de planos estratégicos de desenvolvimento da comunidade.

Deste modo, se cada município entender a qualidade da educação como uma dimensão crucial da cidadania e da democratização da sociedade sentir-se-á responsável por investir na quantidade dos serviços e na qualidade da rede pública ou privada de educação pré-escolar da sua área de influência. Zabalza (1992), que defende uma vinculação dos centros de educação de infância aos municípios, como forma de se conseguir escolas adequadas aos respectivos contextos, transcreve, como exemplo, uma declaração do Conselho Municipal de Bolonha de 1984, como modelo sugestivo a ter em conta:

“Na análise da escola devem ser tomados em consideração, quer os espaços internos quer os externos.

Os três principais aspectos que caracterizam a actuação da Administração Municipal são:

- 1. Poupança energética (com utilização de fontes alternativas de energia).*
- 2. Qualificação do espaços (dentro da própria escola).*
- 3. Programação (plano de construções educativas, tendo em conta as exigências funcionais da escola, as baixas da taxa demográfica e as perspectivas de desenvolvimento da cidade)”*

Seguidamente, aparecia uma série de planos da cidade onde em cores diferentes se assinalavam:

-os limites de cada distrito;

-os limites de cada bairro;

-as áreas destinadas a recursos escolares previstas nos planos vigentes e confirmados para uso escolar e/ou misto;

-áreas de zonas verdes públicas de uso misto para recursos desportivos existentes ou previstos nos planos vigentes;

-áreas para recursos colectivos existentes ou previstos nos planos vigentes;

-áreas e edifícios escolares existentes confirmados;

-delimitação das ampliações previstas para as áreas escolares existentes;

-áreas previstas para zona verde pública;

-diversas indicações para identificar a localização dos diferentes tipos de escolas existentes no município.

A questão que depois se colocava ao Conselho Municipal era a de saber que fazer com os edifícios dedicados, nesse momento, a escolas e a de estabelecer uma série de critérios muito interessantes para determinar que escolas velhas devem ser destinadas a outras utilizações:

- 1. As escolas sujeitas à poluição do tráfego urbano e, em geral, todas aquelas que se encontrem em má situação ambiental.*
- 2. As escolas que funcionam em edifícios arrendados e que não sejam propriedade de entidades públicas.*
- 3. As escolas que desenvolvem a própria actividade provocando “movimento” de estudantes entre bairros e que exigem a organização de transportes.*
- 4. As escolas que não disponham de terreno (um parque próximo, uma zona livre, etc.) ou que disponham de um em mau estado de conservação.*
- 5. As escolas que usam locais pouco reestruturáveis, por exemplo, ambientes demasiado estreitos, mal iluminados, etc.*

Os actuais edifícios escolares que apresentem apenas uma das anteriores condições devem ser destinadas a outro uso” (1992:130,131).

Perante este modelo, do ponto de vista da gestão do espaço urbano e dos valores que estão subjacentes à tomada de decisões destes promotores públicos, a escola pública pode ser utilizada como um elemento de referência para o desenvolvimento de novas formas de urbanização que promovem a miscigenação social e cultural. Desta forma, a escola assume uma nova centralidade num espaço urbano redimensionado em função de novos valores que não privilegiam os transportes. Uma escola pública assim revalorizada e prestigiada em termos da qualidade do serviço de educação que proporciona e da sua implantação real e simbólica no tecido social e urbano, deverá ser capaz de responder com sucesso às necessidades das populações mais carenciadas, continuando, ao mesmo tempo, a constituir uma alternativa credível para as classes médias. Para além da sua centralidade simbólica e espacial, a escola, neste modelo, também constitui uma referência ecológica e ambiental (poupança energética com a utilização de fontes alternativas de energia). A escola parece ser entendida como um elemento estratégico na construção de uma nova cultura de relação com a natureza (áreas previstas para zona verde pública).

No âmbito do urbanismo escolar, os espaços escolares, perante este modelo, parecem ocupar posições centrais - físicas e simbólicas - no tecido urbano e referências na imagem da cidade. A arquitectura escolar deverá não só ser bem integrada na paisagem urbana, como constituir elemento ordenador e de referência na leitura do bairro e da cidade. Há também uma preocupação para que os espaços escolares se articulem, o mais possível, com outros espaços escolares, cívicos, do jardim público à biblioteca municipal, do parque desportivo ao centro cultural. Este modelo oferece uma resposta ao mesmo tempo social e cultural de uma cidade em evolução e crescimento.

Assim, parece cada vez mais evidente que a participação do município é um factor decisivo para a qualidade e quantidade dos estabelecimentos destinados à educação pré-escolar.

Vários autores referem ser benéfica a participação dos utentes na concepção dos projectos (Taylor (2001), Nair (2002), Lackney (2000.b), OCDE (1999:11), entre outros). A comunidade deve estar envolvida activamente para gerar ideias e questões,

mais do que ser só consultada sobre um projecto ou uma agenda pré-concebida. Os benefícios desta participação incluem o emergir de melhores decisões e de soluções mais apropriadas porque integra o conhecimento das populações sobre os seus espaços. O centro do processo participativo é a construção gradual do consenso e da posse, que cria, por sua vez, um sentido de comunidade e de aspirações partilhadas. As pessoas sentem-se mais unidas ao ambiente que ajudaram a criar; controlá-lo-ão e consequentemente mantê-lo-ão melhor, reduzindo a probabilidade do vandalismo, a negligência e, por conseguinte, substituições dispendiosas no futuro. Para Clark, esse comprometimento activo dos utilizadores da escola deve ocorrer quer na etapa do planeamento para a concepção do projecto de raiz ou de ampliação ou de remodelação, quer durante o uso do edifício escolar, diariamente, como um instrumento para realçar o ensino e a aprendizagem (2002:15).

Os professores, como profissionais e como utilizadores diários do edifício, são uma fonte valiosa de conhecimento para a concepção de um ambiente de escola eficaz. Entretanto, a sua participação não foi na maior parte das vezes solicitada. A relativa falta de sucesso das escolas construídas com plantas abertas, nos anos 1960 e 1970, numa filosofia aberta da educação, foi, em parte, devido à falta de consulta aos professores sobre o novo projecto (McKenzie, 2000 e Nair, 2002). Não houve nenhum diálogo entre o governo, os arquitectos e os professores, e os professores não foram nem formados, nem aconselhados sobre como usar os edifícios novos. Alguns professores sentiram-se alienados e ressentiram-se com a estrutura física que pareceu ter sido imposta “de cima”. Nair (2002) reconheceu a desilusão deste projecto e acentuou, tal como Sáenz (1988), que a escola aberta foi e continua a ser uma inovação na forma de criar espaços para a educação. Ao mesmo tempo, reconhece que o modelo de ensino tradicional não combina com a escola aberta. Para reforçar esta ideia cita a premiada escola de Heinavaara, na Filândia. Para Nair (2002) o sucesso de Heinavaara deve-se não só às qualidades físicas do projecto, mas também, e fundamentalmente, ao entendimento que a comunidade escolar teve do conceito de escola aberta, ou seja, o mesmo conceito bem

sucedido na citada escola não irá necessariamente funcionar noutra comunidade escolar que não esteja pronta para aplicar o novo modelo de ensino.

Além da organização e da disposição da sala de aula, muitos professores não estão acostumados a pensar sobre os seus ambientes físicos como um meio activo que contribua para os comportamentos de aprendizagem e tendem a fazer uma distinção entre a educação e o espaço físico em que esta ocorre.

Então, segundo Lackney e Jacobs (1999) e Somer (1973:128), parece claro, a necessidade dos professores serem formados em espaço físico escolar para otimizar o uso da sala de aula e também das outras áreas da escola: o espaço disponível para o lazer, para armazenamento ou procedimentos administrativos, corredores, etc. e também para espaços públicos de uma maneira geral.

Contudo, sendo os recursos restritos no que diz respeito à manipulação das condições físicas e dimensionais da sala de aula, não limitam obrigatoriamente a eficácia e a variedade dos métodos de ensino utilizados. Clark refere que a pesquisa tem demonstrado que os professores mais bem sucedidos fazem uso dos recursos disponíveis para atingir os seus objectivos curriculares. Ou seja, o sucesso do trabalho desenvolvido dentro do edifício escolar depende tanto de como os utentes o utilizam, como da concepção do próprio edifício (2002:21).

Clark refere vários resultados de pesquisas que apontaram para o facto de que a gestão do espaço físico da sala de aula e da escola como um todo não faz parte integrante da formação e desenvolvimento profissional dos professores (2002:21). Estas pesquisas consideram que terão de ser criadas mais oportunidades na formação dos professores em relação à concepção e implementação do ambiente. Os arquitectos têm frequentemente dificuldades na compreensão do papel do professor na sala de aula. Necessitam que os professores lhes forneçam o conhecimento dos processos de aprendizagem, de forma a que o ambiente construído maximize a educação.

A mesma autora menciona uma pesquisa recente, realizada por Melanie Evans, no departamento de arquitectura da universidade de Brighton, que utilizou modelos tridimensionais para apoiar a consulta durante a concepção de uma nova sala de aula, numa escola situada a este de Londres. Os professores foram desafiados a responder em cada fase, construindo comentários fundamentados, não apenas sobre assuntos funcionais, mas também sobre a concepção do desenho e critérios estéticos. Os professores, ao compreenderem e sentirem-se como parte do processo de concepção, aperceberam-se de que a sua participação beneficiou o seu conhecimento espacial, permitindo-lhes otimizar os espaços das salas de aula existentes (Clark, 2002:21).

Deste modo, parece também relevante a participação dos professores no processo de concepção do edifício escolar. Implica uma melhoria a vários níveis: um edifício adequado às modalidades de ensino e aprendizagem e um professor mais informado sobre a sua utilização. Estas duas consequências permitem otimizar o espaço e, desta forma, no caso de um jardim de infância, considerada a relação com as Orientações Curriculares, as crianças vivem o espaço como um “livro tridimensional”, ludicamente, como uma fonte de conhecimento e uma maneira de desenvolver conceitos através de áreas temáticas integradas, numa perspectiva democrática e de cidadania, em direcção à aprendizagem ao longo da vida.

Acerca da participação das crianças aborda-se na perspectiva dos graus de ensino posteriores ao jardim de infância. Contudo, contendo esta pesquisa perspectivas abrangentes aos outros graus de ensino, será mais uma questão para reflectir.

Clark (2002) refere que no âmbito de projectos participativos muita literatura se debruçou sobre a negligência histórica da participação das crianças em processos de tomada de decisão. Entretanto, tipos e modelos de participação foram desenvolvidos para mostrar o que é um nível eficaz de participação. Grande parte desta literatura refere-se à participação das crianças e de jovens no desenho dos espaços físicos

nos quais vivem. Refere que programas, tais como o iniciado pela Children's Society, em escolas de cinco municípios de Londres, incentivam as crianças a olhar aspectos do que as rodeia localmente assim como da comunidade da sua escola. O ponto de partida deste projecto é a crença no direito das crianças serem escutadas e participarem nas decisões que afectam as suas vidas (2002:15). É neste sentido que Penrose, Thomas e Greed sublinham que nas escolas, o orgulho de criar e de ser escutado, aumenta a sensibilidade dos alunos para o respeito pelo seu ambiente e estimula um sentido de comunidade que, por sua vez, cria um sentido de bem estar e realça o potencial para aprender. Na medida em que cada um sente que pode participar e que o seu contributo é considerado, vai empenhar-se e investir cada vez mais naquela que considera ser a sua escola (2001:87).

ClarK destaca o concurso de Guardian's "The School I'd Like" que convidou crianças e jovens para expressar as suas perspectivas sobre as mudanças da educação que as afectam. Descrito como "*uma possibilidade para os jovens proporem mudanças para o novo século*" (2002:15), foram recebidas 15 000 participações. Estas contribuíram para um arquivo na faculdade de Bretton Hall, da universidade de Leeds, e serão usadas como uma base para pesquisa. A mudança dos elementos do seu ambiente físico foi, para a maioria dos participantes, o aspecto mais focado.

No entanto, Clark chama também a atenção para o facto de alguns autores criticarem algumas iniciativas de participação das crianças no processo da concepção do projecto, reivindicando que às vezes a participação é pouco mais do que simbólica. Advertem igualmente para o perigo da participação "ir na onda" usando-a como meio de legitimar os conceitos propostos no projecto (2002:15).

Será oportuno referir, que em alguns casos, a participação não sai barata; o projecto participativo pode aumentar o trabalho do projectista 20 a 40 por cento. Neste sentido, ClarK refere que as implicações financeiras em conjunto com o tempo e o esforço envolvidos na participação, podem dissuadir os arquitectos de se envolverem em projectos participativos (2002:15). Contudo, apesar deste acréscimo de orçamento e tempo despendido na participação activa, esta é cada vez mais defendida. Por sua vez, Schools

Works (2003:2) argumenta que a participação do utente produz um edifício melhor e mais sustentável e que apesar do aumento inicial do orçamento, um processo como este pode poupar dinheiro a longo prazo.

Considerada a importância da participação, preconizada pelos especialistas citados e por eles encarada como condição essencial para a qualidade da organização de espaço físico, Clark propõe a necessidade de levar a cabo as seguintes estratégias:

- desenvolver modelos de participação desde o início do processo de concepção do projecto.
- a adopção sistemática de uma abordagem participativa nas mudanças da organização do espaço escolar e no uso das instalações.
- desenvolver metodologias e instrumentos para compreender melhor a perspectiva e os interesses do estudante.
- desenvolver recursos que incorporem o uso do ambiente construído no currículo, quer ao nível da escola, quer ao nível nacional.
- nos programas de formação inicial e de formação contínua abordar o ambiente físico e o funcionamento participativo em conjunto com as preocupações pedagógicas e psicológicas.
- arquitectos que invistam na compreensão das exigências pedagógicas e curriculares.
- desenvolver mecanismos que assegurem a continuidade de projectos de colaboração com vários especialistas (2002:14).

No caso do jardim de infância, como se tem vindo a acentuar, é também necessário municípios participantes e dinamizadores.

2.3.1. Exemplos da Escola Participativa na Concepção dos Projectos

“[...]há uma certa criação do arquitecto, ou dos pais das crianças, ou dos professores, ou, quer dizer, há um conjunto de ideias que se vão gerando novas, não é, todos os dias aparece uma matéria sobre aquele assunto, seja sobre a escola, seja sobre parques de estacionamento da zona, todos os dias estão a aparecer coisas novas, não é, cruzamento de ruas, eu sei lá, quer dizer, aparecem todos os dias coisas novas e a gente vai somando isso e vai fazendo a sua cultura a que se chama a cultura diária[...]”

Távora (anexo 2, pág.4)

A colaboração entre os vários agentes na concepção de edifícios escolares está a ocorrer com mais frequência. Alguns exemplos dos projectos que envolvem a participação das partes interessadas são abordados a seguir:

- As Escolas Infantis Municipais de Módena e as de Régio Emilia, em Itália, são dois modelos de educação que se caracterizam pela procura de soluções em conjunto: pais, municípios, comunidade alargada e profissionais de educação. A visão cultural italiana considera as crianças até aos seis anos como uma responsabilidade da comunidade, é uma tarefa demasiado complexa para ser só da responsabilidade dos pais e da escola. Para Borghi, em Módena, *“o nascimento e o desenvolvimento das escolas infantis municipais surgiram, mais do que da mente de um único indivíduo, do pensamento solidário sentido colectivamente”* (1998:96). Em Régio Emilia existe um órgão representativo municipal, a Consulta, que tem influência nas decisões tomadas a nível municipal que dizem respeito às políticas para a infância. A tradição do apoio comunitário

de Reggio Emilia às famílias com crianças pequenas reflecte-se no elevado apoio financeiro do governo municipal a estas instituições.

- Exemplo relevante da mobilização comunitária associada ao da autoformação para o exercício da cidadania é o movimento das cidades educadoras, presente na obra *“A Cidade Educadora – Nova Perspectiva de Organização e Intervenção Municipal”* de Belén Caballo Villar (2001). Para este movimento, todos os cidadãos e todas as instituições escolares são solidariamente responsáveis pela educação de todos, crianças, jovens e adultos, num processo estrategicamente orientado para a expansão das potencialidades económicas, ecológicas e culturais do território, e, consequentemente, de realização e bem-estar dos seus habitantes. A autora estudou a situação de três casos, Barcelona, Vitoria-Gasteiz e Narón, cuja organização está programaticamente vinculada à realização da ideia do movimento cidade educadora. Estes três concelhos adoptaram modelos organizacionais diferentes. No entanto Villar, nas suas reflexões interpreta uma trajetória comum:

“Talvez em todos estes processos exista uma palavra-chave, a de comunicação; uma comunicação político-técnica-administrativa-cidadã que permita avançar e desenvolver, de forma progressiva, novos e melhores estilos de gestão e participação, desenhando e operando os instrumentos que impulsionem uma autêntica cultura de coordenação” (2001:209).

Os três concelhos confirmam a mensagem da cidade educadora: uma administração relacional que se concretiza em contextos de diálogo e participação.

- Desenvolver metodologias para a participação dos estudantes na concepção do projecto do edifício escolar foi o tema principal de um recente projecto de pesquisa interdisciplinar, para o desenvolvimento de recursos para entrevistar alunos, sobre as suas experiências no seu ambiente de escola da autoria de Penrose, Thomas e Greed, (2001). Um dos objectivos deste projecto piloto foi desenvolver metodologias que

permitam o acesso às crianças na concepção da escola, e em particular que permitam incluir as ideias daqueles com necessidades educativas especiais (2001:89). Foram realizadas sessões de entrevistas semi-estruturadas a 13 crianças e jovens de várias idades, incluindo alguns com dificuldades visuais e auditivas e dificuldades de comportamento. As entrevistas envolveram actividades tais como desenhar, identificar bons e maus projectos e discutir os materiais sob o ponto de vista visual (fotografias, desenhos, plantas), auditivo (sons gravados) e olfactivo (amostras de cheiros), os quais pudessem ser associados com particularidades das escolas (2001:88), solicitando aos estudantes que fornecessem dados da sua própria experiência no ambiente construído da escola. Os resultados deste estudo piloto mostraram que a estética em vez da função era susceptível de ser prioritária para os estudantes. Todos os intervenientes mencionaram a cor, a luz e o espaço como sendo os factores que reparam no seu ambiente.

- School Works⁵ questionou como é que se pode construir, renovar e usar edifícios escolares de forma a que se eleve o desempenho educacional e apoiem uma cultura de aprendizagem duradoura nas comunidades locais. Um dos projectos de School Works escolheu como parceira a escola de Kingsdale, no sul de Londres, uma escola secundária dos anos 50, que tinha passado previamente por medidas especiais, com a qual iria tentar uma abordagem diferente do desenho escolar. Além de arquitectos, a equipe de School Works inclui um psicólogo educacional, um conselheiro de política educativa, artistas de “performance”, artistas, um director de obra e um engenheiro. A equipe trabalhou em conjunto com os estudantes, funcionários, pais, administradores, autarcas e comunidade alargada, num processo participado, durante três meses, o que envolveu uma série de seminários (2004:12). Ckark indica algumas das exigências para a concepção do edifício e a mudança cultural produzidas pelos seminários:

⁵ Schools Works é uma organização inglesa, sem fins lucrativos que trabalha com várias parcerias, entre elas o Ministério da Educação inglês, fundada pelo Departamento de Educação, que se dedica à qualidade dos edifícios escolares privilegiando o nível secundário

“• *lugares calmos para estudar;*

• *a necessidade de reconhecer os esforços dos alunos através do desempenho, exposições de trabalhos dos estudantes, tutoria e aconselhamento;*

• *a necessidade de assegurar que as decisões no uso dos edifícios devam reflectir a diversidade dos alunos;*

• *espaços eficazes de circulação para promover o exercício cívico de respeito, de convivência” (2002:18).*

Como resultado deste projecto School Works produziu “uma caixa de ferramentas” para ser distribuída às escolas secundárias em toda a Inglaterra. O kit fornece conselhos, passo a passo, em como dinamizar um processo participado para provocar o debate, explorar os temas e construir consensos num breve projecto, que é tão educativo como divertido (2003:4).

• Learning Through Landscapes, uma associação fundada em 1990, tem como objectivo incentivar a consciência das autoridades de educação local, dos administradores, dos pais, dos directores e dos professores, para avaliarem as potencialidades do espaço exterior das escolas, como um recurso valioso que pode fornecer uma fonte rica e estimulante para o desenvolvimento formal e informal da criança. Enfatiza que o espaço exterior da escola fornece oportunidades para a aprendizagem tanto dentro de uma estrutura formal, nos termos do currículo nacional, como numa aprendizagem menos estruturada. Learning Through Landscapes produziu materiais apropriados para os níveis de ensino pré-primário e 1º ciclo sobre como pode ser usado o espaço exterior de forma a ampliar a aprendizagem das crianças, em áreas diferentes do currículo incluindo história, inglês, matemática, ciência e desenvolvimento pessoal, social e de saúde.

- A Escola Básica 2, 3 Júlio Brandão, da autoria do arquitecto Vieira Coelho, sob a alçada da Direcção Regional da Educação do Norte, é um exemplo de participação a vários níveis. Compõe-se de blocos repetitivos pintados de branco que integram dois corpos distintos: duas casas rústicas, recuperadas e transformadas num infantário e na Casa do Aluno. O infantário, inaugurado em 1992, tem capacidade para 50 crianças e acolhe filhos de professores e funcionários da escola e famalicenses. Pais e empresas de Famalicão juntaram-se para recuperar e construir equipamentos, como por ex. o parque de brinquedos plásticos ao ar livre. A Casa do Aluno, que era a habitação do caseiro, divide-se em: uma sala de estudo, um atelier de cerâmica, um estúdio de rádio, uma sala de informática, um laboratório fotográfico e um auditório com 40 lugares. Este espaço, reservado para palestras e apresentações, era a antiga adega da propriedade. Foram os funcionários da escola que trataram de quase todo o serviço de pichelaria, instalação eléctrica, revestimento do tecto e recuperação do rústico barrote de madeira. A participação também ganha forma pela mãos das crianças: fizeram dezenas de peças cozidas nos fornos da olaria que enfeitam toda a escola. Painéis de azulejos, sobre diversos temas, ocupam fachadas e paredes, num contínuo ladrilhar de paredes com desenhos, cores e formas imaginadas e construídas pelos alunos. Também as placas de identificação dos blocos são feitas de barro - fazendo da cerâmica uma marca personalizada da instituição.

- O artigo de Passantino, arquitecto, trata o desenvolvimento de dois centros recentemente construídos para o cuidado de crianças, projectados por Maryland, um gabinete de arquitectura. Representam duas soluções diferentes que têm na origem a mesma abordagem de projecto. O primeiro é uma conversão dos espaços existentes projectados originalmente para escritórios do Departamento of Labor Building em Washington, D.C.. O outro, The Day Care and Child Development Center de Tidewater, Inc. é um centro novo para a infância e para formação de professores em Norfolk, Virginia. A primeira semelhança entre os dois projectos é o interesse demonstrado pelos directores e pelo governo de ambos os centros em espaços que estimulem a aprendizagem e as experiências visuais das crianças (1978:4).

Antes de se dedicarem ao processo de concepção destes centros, Passantino (1978) e os membros da sua equipa estavam cientes que tais instalações necessitavam de ser projectadas de forma muito diferente das instalações educacionais tradicionais. A sua experiência em projectos de edifício similares foi reforçada com a observação de outros centros no seu país e na Europa.

A comissão instaladora do Norfolk Center, foi ao escritório de Passantino para uma entrevista padrão sobre o projecto. Era uma consulta para obter “algumas ideias”. Esperavam muitas perguntas sobre os seus “requisitos”. O autor do projecto abandonou essa abordagem. Perguntar a um director, alto membro da equipe de funcionários, o que deve fazer parte dum projecto de um centro para a infância, geralmente resulta na repetição do que já viu previamente no decurso da sua experiência. Preferiu seguir uma abordagem que considerou mais recompensadora, apresentando uma série de opções existentes de instalações para a infância, antes da troca de opiniões. O autor refere-se a estas primeiras sessões como “expansoras do horizonte”, onde as ideias são trocados entre o director, os funcionários e o arquitecto, num cenário informal. A sequência lógica é a de obter o programa da encomenda, as exigências para cada projecto particular, os clientes a que se destinam e a localização. Para ele, estas etapas iniciais foram as mais críticas, porque o resultado final foi essencialmente desenvolvido no princípio, contrariamente ao processo habitual de apresentações de projectos esquematizados “mostra e explica”. Fez parte também deste processo inicial, a observação cuidada do desempenho da equipe de funcionários com as crianças, ao longo do dia, nas instalações existentes (1978:5).

Para Passantino estas sessões do planeamento, com a participação crescente do director, da equipe de funcionários e dos interessados no processo criativo, eram gratificantes. Dá o exemplo de Turock, director do Centro de Tidewater, que sugeriu a inclusão de “mouseholes” (espaços de escondida) onde somente as crianças poderiam entrar (1978:5).

Por sua vez, a equipa de funcionários expressou um forte desejo para a eficaz operacionalidade no dia a dia. Referiu as dificuldades sentidas em orientar mais ou

menos 80 crianças, todos os dias, sem ter um edifício que facilite as actividades ou o processo aprendizagem. Alertam para se dar atenção à circulação dos pais, nas várias alturas do dia. Passantino refere que o movimento dos pais, dentro e fora durante a manhã, quando deixam os seus filhos e ao fim da tarde, quando os vão buscar, pode ser correctamente gerido, apenas analisando cuidadosamente a relação criança-funcionários-pais e os trajectos de circulação dos veículos. Se não, o resultado pode ser uma confusão duas vezes ao dia. A arrumação de casacos e equipamentos tem que ser igualmente definida. A utilização correcta dos materiais foi extremamente importante para o correcto funcionamento do centro, como por exemplo, as superfícies que são resistentes à água e tinta incentivam o uso da expressão plástica (tapetes desencorajam tais actividades) (1978:6).

No centro de Norfolk, a necessidade de servir a comunidade dum modo particular, foi identificada desde o princípio por Passantino e a sua equipa. O grupo de utilizadores foi tranquilamente gerido, desde as crianças e os trabalhadores do centro até aos pais, grupos da comunidade e estudantes de vários graus de ensino, recorrendo a programas de trabalho especializados em crianças.

Nestes dois projectos, o escritório do autor, agiu inicialmente como catalisador para começar o processo criativo. Transformou-se então em organizador de informação dos dados recolhidos. Eventualmente, no final do processo, serviu como moderador, pois também foram encarregados de manter o orçamento dentro dos limites pré-determinados (1978:6).

Hoje em dia em Portugal, muitos professores, crianças e jovens, passam muito do seu tempo em ambientes desinteressantes e monótonos em que aprendem a alhear-se em vez de desenvolverem uma consciência e um sentido de pertença. Assim, é necessária a participação e o planeamento para combater este fenómeno. Cada vez mais, recursos e metodologias estão a ser desenvolvidas, nomeadamente nos Estados Unidos e no Reino Unido, com o objectivo de criar uma participação autêntica dos estudantes e professores, municípios e comunidade, nas decisões relativas ao ambiente físico da sua

escola, numa perspectiva de continuidade, como Umberto Eco faz referência na sua “*Obra Aberta*”, as pessoas a quem a obra se destina vão-lhe dar continuidade... um trabalho criativo nunca tem fim.

2.4. Escola Aberta

“O colégio está fechado. Sábado e Domingo fecha. E os miúdos vagueiam pelas ruas, sem campos para jogar, sem locais de convívio, sem apoios culturais...[...] Dir-se-á, também, que, se vierem jogar, ler, estudar, ou assistir a um filme, o colégio sofre com isso porque maltratam as coisas, em vez de terem cuidado com elas e de as deixar como estavam. Porque existe delinquência, fechamos as portas; mas também devemos pensar noutra realidade inversa: é porque fechamos as portas que existe delinquência. Estas e muitas outras portas, as portas da vida, as portas dos tempos livres e do convívio, as portas do apoio e do trabalho, as portas da paz.”

Miguel Santos Guerra (2002:246,247)

Como já referido, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar recorrem à abordagem sistémica e ecológica, como suporte do desenvolvimento curricular, na medida em que o desenvolvimento de cada criança é encarado como um processo resultante da interacção da própria criança e os vários ecossistemas em que está inserida. Partindo desta perspectiva, o ambiente educativo não se restringe à sala de actividades abrindo-se simultaneamente aos pais e à comunidade, numa construção de processos ecológicos de interacções microssistémicas. Então, o jardim de infância é

considerado como uma escola aberta. Neste sentido, resta responder à última questão formulada no início deste capítulo: que implicações tem ao nível da concepção do edifício o facto do jardim de infância ser entendido como uma escola aberta?

O local e o equipamento da escola representam um investimento substancial da despesa. São historicamente pouco utilizados, são usados somente durante o tempo lectivo e fechados em muitas férias. Clark indica um exame de escolas europeias que estimou que os edifícios escolares permanecem fechados uma média de 150-200 dias durante um ano (2002:23). Sáenz confirma esta realidade no seu país, Espanha (1988:368) e a situação nos Estados Unidos é semelhante, como afirma Lyons num relatório publicado na OCDE, onde a taxa de ocupação dos edifícios das escolas até doze anos de idade é de 30% (2000:1).

É neste sentido que Clark (2002) e Sáenz (1988) afirmam que tem lógica economicamente otimizar os edifícios das instalações educacionais. Contudo, Sáenz acrescenta que há uma vantagem mais importante que a económica, a sua rentabilidade cultural (1988:368). No entanto, um número de aspectos devem ser tomados em consideração. Os custos de funcionamento adicionais são prováveis de ser consideráveis. Existindo mais escolas abertas a outros usuários, o mais complexo e difícil, para Clark, são os problemas de financiamento (2002:23).

Clark (2002) adianta que as parcerias público-privado podem ser exploradas como uma maneira de financiar dois esquemas de uso. Deste modo, um contratante do sector privado constrói uma instalação, como por exemplo um pavilhão de desportos, um centro de ténis ou uma piscina para natação, à qual a escola tem acesso, por um período de tempo concordado. O contratante gere a renda para o resto do tempo, incluindo fins de semana e feriados.

Dependendo do tipo de desenvolvimento considerado, as escolas, segundo Clark podem também aproximar-se:

- às oficinas regionais das artes;
- ao desporto;
- às organizações voluntárias do sector;
- fundações de solidariedade locais ou nacionais;
- associações da comunidade;
- paróquias e conselhos regionais;
- negócios locais (2002:24).

Neste contexto consideram-se duas abordagens distintas: durante o horário lectivo e fora do horário lectivo.

Durante o horário lectivo, actualmente, as escolas estão mais abertas para uma série de profissionais: psicólogos, terapeutas da fala, educadores do ensino especial, administradores e pais/encarregados de educação, todos visitam as crianças ou os docentes com maior frequência. Quando as escolas antigas foram projectadas, havia poucos profissionais exteriores que visitavam a escola, por isso nenhum espaço lhes foi fornecido. Clark afirma que ao não existir nenhum espaço para a consulta confidencial ou para a administração e, consequentemente, nenhum espaço para o armazenamento de registos, pode afectar a produtividade e levantar problemas de confidencialidade. Refere ainda que as salas que permitem uma variedade de actividades e de tamanhos diferentes de grupo são altamente desejáveis pelos profissionais especializados e igualmente pelos professores regulares. Esse mesmo espaço pode também ser usado para acolher um grupo de visitantes que necessitem reunir-se (2002:24). Além disso, Lyons recomenda a criação de espaços que permitam a aprendizagem de várias actividades e ao mesmo tempo funcionem como centros para apoiar a educação ao longo da vida (2000:3).

Em relação à abertura da escola à comunidade alargada não é uma iniciativa nova. Existem exemplos de “colégios comunitários” (faculdades) em Cambridgeshire, nos anos 30. Partenariados entre escolas, agências comunitárias próximas e outras agências públicas aparecem, cada vez mais, mas ainda não está difundido.

De acordo com a síntese feita por Clark sobre as indicações do departamento da educação e emprego do Reino Unido, o aumento do uso da comunidade deve-se a:

- “• *As ligações com pais e organizações locais da comunidade ajudam as escolas a levantar a motivação, as expectativas e a realização dos alunos, que conduz por sua vez a padrões mais elevados e comportamento melhorado.*
- *Em muitas localidades, a escola é o único edifício que pode fornecer à comunidade instalações para desporto e outros fins. Usar a escola como um centro para a aprendizagem de adultos, como local de reuniões ou como instalação para cuidar de crianças, ajuda a regenerar e a consolidar as comunidades.*
- *O crescente uso destas premissas na escola conduz a uma melhor segurança para o local da escola, para a redução do grafite e do vandalismo da área circunvizinha.*
- *As ligações com a comunidade reforçam o facto que toda a educação relacionada com a comunidade alargada aumenta o mundo do trabalho e da prática profissional” (2002:24).*

Lyons (2000:2), Sáenz (1988:369) e a OCDE (1999:11) indicam os benefícios de um espaço público partilhado como um fórum da comunidade que liga a escola e a comunidade; Clark indica exemplos de escolas que usam os seus salões

partilhados eficazmente como um espaço para “a comunidade na escola e a escola na comunidade”, indicando o salão partilhado de Glastonbury First School, que está a um nível diferente do resto do espaço de ensino. Considera que esta distinção espacial significa um local “entre a escola e a comunidade”. Durante a semana fornece um espaço flexível para a montagem de actividades de desporto e de música e pode ainda ser usado nos fins de semana em que a escola está fechada (2002:25). Perante isto, Clark (2002), Lyons (2000), Sáenz (1988) e OCDE (1999) prevêem que as escolas futuras se adaptem para receber a educação de adultos e para agir como um centro de multi-agência social, de saúde e de conselho educacional.

Segundo Clark, a utilização fora do horário escolar, abrange duas categorias alargadas de actividades: actividades organizadas para o benefício dos próprios alunos das escolas, tais como actividades de apoio ao estudo (por exemplo clubes de trabalho de casa, práticas de música, clubes de xadrez), e aquelas promovidas pelos grupos exteriores da comunidade alargada que alugam os espaços da escola. Estas incluem diferentes actividades: cuidado de crianças, desporto, oficinas de artes e eventos sociais (2002:25).

Um exemplo destacado por Clark é “O Esquema de Trojans”, uma associação de solidariedade educativa, fundada em 1995. Esta associação instalou clubes após-escola e feriados, em 14 escolas preliminares, no sul de Londres. Estas escolas permitem usar os edifícios e os recursos fixos sem nenhuma carga. Trojans age como um catalisador da comunidade, fornecendo aconselhamento e orientação aos administradores da escola sobre como criar clubes. Recomenda também como alcançar financiamento para melhorar os locais e os recreios da escola. Ao instalar-se um clube após-escola, o edifício fica aberto adicionalmente uns 25 por cento por dia. Os clubes de Trojan, que operam na maior parte das áreas onde há privação social, podem consequentemente solicitar ao governo financiamento, nomeadamente de New Opportunities Fund e Single Regeneration Budget, e também às administrações e às concessões não governamentais (2002:25).

Para a OCDE há um número de questões de concepção organizativa que se tornam cada vez mais importantes quando o uso do edifício é alargado ou intensificado, por exemplo, maximizar a flexibilidade do espaço – ou seja, conseguir com as circunstâncias mínimas fazer o uso polivalente da escola tão fácil como possível. As escolas devem ter a capacidade de se ajustar rapidamente às frequentes mudanças (1999:11). O documento “*A Citizens’ Guide for Planning and Design*” acrescenta ainda que “ao abrir” a escola, tanto funcionalmente como simbolicamente, tem inevitavelmente implicações práticas, particularmente a respeito de introduções de segurança (D.E.U.S., 2000:14). Além disso, Clark refere que o movimento numa escola aberta deve ser gerido com sensibilidade porque alguns funcionários e alunos podem sentir que estão a perder a “posse” da escola. Há também, frequentemente, problemas com os vários acessos à escola que não foram projectados com essa intenção. Assim, o acesso e o movimento dentro dos locais são importantes. Limitar o acesso a determinadas áreas simplifica as coisas e reduz também os riscos de segurança. É importante a forma de descobrir os percursos e a sinalética, que deve ser clara e exacta, tanto dentro do edifício, como nos percursos até à área da recepção (2002:25).

Então, segundo Clark, ao abrir os edifícios escolares para o uso mais alargado, é necessário:

- maior ênfase no planeamento das instalações educacionais e examinar regularmente o espaço para ver se pode ser usado mais intensamente;
- o espaço ser flexível e adaptável de modo a que possa ser usado numa variedade de finalidades;
- sinalética clara para encontrar os caminhos certos das diversas áreas dos edifícios escolares;
- terem em conta considerações financeiras e de planeamento;

- considerar os riscos de segurança (2002:23).

Para Sáenz, “*o espaço alcançará todo o seu valor quando, ao mesmo tempo que sirva para as tarefas consideradas como próprias, se converta num núcleo aglutinador das actividades comunitárias da população envolvente*” (1988:371).

Concluindo-se as respostas às três questões formuladas no início deste segundo capítulo: que significado atribuir ao conceito de espaço, de imagem, de arquitectura e de organização do espaço físico; qual a importância da participação entre os vários interessados nomeadamente projectistas, utentes dos edifícios, famílias, comunidade na concepção do projecto; e que implicações tem ao nível da concepção do edifício o facto do jardim de infância ser visto como uma escola aberta, podem-se sintetizar como:

O espaço é o protagonista da arquitectura. Definido por um conjunto de medidas, proporções, formas, materiais, luz e cor, só quando o percorremos, acrescentando-lhe a dimensão tempo, o transformamos em vivencial. A percepção do espaço, que se assume como o conteúdo da arquitectura, irá variar de acordo com a cultura e o nível social de cada indivíduo. Esta percepção, é assim condicionada não só por valores físicos, mas também por factores culturais, que em conjunto formam a imagem do lugar. Esta imagem do lugar, cria por sua vez, novo significado social e cultural.

Organizar pressupõe desejo de criar espaço adaptado às pessoas, aos sítios, às tecnologias e ao mesmo tempo agir sobre as pessoas, tendo em conta os seus desejos e necessidades. Sendo a organização do espaço uma construção mental, não é por isso descabido falar desta como uma proposta educativa em si mesma.

Em relação à segunda questão, são reconhecidos pelos vários autores os benefícios da participação das partes interessadas nos projectos comunitários de desenho urbano. A comunidade deve estar envolvida activamente para gerar ideias e questões, mais do que ser só consultada sobre um projecto ou uma agenda pré-concebida. Os benefícios desta participação incluem o emergir de melhores decisões e de soluções mais apropriadas

porque integra o conhecimento das populações sobre os seus espaços. O centro do processo participativo é a construção gradual do consenso e da posse que cria por sua vez um sentido de comunidade e de aspirações partilhadas. As pessoas sentem-se mais unidas ao ambiente que ajudaram a criar; controlá-lo-ão e consequentemente mantê-lo-ão melhor, reduzindo a probabilidade do vandalismo, a negligência e substituições dispendiosas no futuro.

Sintetizando a última questão, sendo o jardim de infância considerado uma escola aberta implica um maior cuidado no planeamento das suas instalações, ou seja, ter em conta as crianças e os funcionários mas também os pais e a comunidade de forma a não prejudicar, mas sim a incentivar, o “bom” funcionamento da instituição.

Capítulo 3. Características de Projecto do Ambiente Físico de Aprendizagem

Ao longo deste trabalho constata-se que a corrente actual em direcção à aprendizagem ao longo da vida e o aumento do uso pela comunidade das instalações escolares implica mudar a forma como os edifícios escolares são usados. A ênfase na inclusão social e na introdução das novas tecnologias terá também grandes implicações nos edifícios escolares. As mudanças pedagógicas requerem igualmente uma variedade de espaços flexíveis, capazes de se adaptarem a diferentes tamanhos de grupos em diferentes actividades. Assim, coloca-se a seguinte questão: quais as características de projecto do espaço físico que sustentam e realçam estas mudanças?

Neste capítulo, a primeira abordagem sobre as características de projecto do espaço físico escolar refere-se a vários graus de ensino, por isso, mais abrangente e centra-se em estudos elaborados recentemente, tendo como base a aprendizagem activa. Seguidamente, face ao que estes autores propõem e às linhas de acção para a intervenção intencional do educador encontradas no documento oficial, procuram-se formas de organizar o espaço físico dos jardins de infância existentes, que suportam estas considerações, para finalmente, num esforço de articular e integrar o percurso feito, definir o modelo das características de projecto do espaço físico do jardim de infância.

3.1. Características de Projecto do Espaço Físico de Outros Graus de Ensino

Para Clark, muitos professores encontram na arquitectura dos edifícios em que trabalham mais obstáculos que ajudas. As instalações que lhes são disponíveis para as pausas, comunicativas ou administrativas, são frequentemente mais fracas em comparação com as de outros profissionais. Pelo facto de a arquitectura de muitas escolas já ser desactualizada, o seu uso original é modificado. Consequentemente, apesar do aumento das novas tecnologias, de novos métodos de ensino e do aumento de responsabilidades não docentes dos professores, o ajuste em que estes ocorrem permanece estático. A forma e a disposição da maioria das salas de aula é ainda hoje fixa e imutável, projectada para o tradicional ensino oral com o recurso ao quadro (2002:20). Cada vez mais, uma variedade de métodos de aprendizagem exige uma variedade de espaços. Consequentemente, muitas salas de aula dependem da destreza e imaginação dos professores para serem adaptáveis. Zabalza adianta que foi no jardim de infância que se foi quebrando o modelo rígido de estruturação física e funcional das salas que ainda prevalece nos outros graus de ensino (1992:119). Contudo, há ainda um caminho a percorrer, quer na conceptualização do edifício escolar, quer na forma como este afecta os modelos educativos e o desenvolvimento da criança. É importante que o ambiente físico seja um apoio em vez de um entrave. Consequentemente é necessário perceber quais as características de projecto do espaço físico que realçam e sustentam todas estas considerações. Será oportuno então começar por referir quais as diferenças chaves da aprendizagem para que o ambiente físico seja construído como um apoio. Para isso apresenta-se a tabela que Clark (2002) enuncia no seu livro *Building Education*:

Ambientes tradicionais de aprendizagem	Novos ambientes de aprendizagem
<ul style="list-style-type: none"> • A instrução centrada no professor • Estimulação individual • Trajecto único de progressão • Meios únicos • Trabalho isolado • Distribuição de informação • Aprendizagem passiva • Conhecimento base e factual • Respostas reactivas • Contexto isolado e artificial 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem centrada no estudante • Estimulação multi sensorial • Múltiplos trajectos de progressão • Multimédia • Trabalho de grupo • Troca de informação • Aprendizagem activa, exploratória, fundamentada • Pensamento crítico e tomada fundamentada de decisões • Acções pro-activas/planeadas • Contexto autêntico, adaptado ao mundo real

Quadro 5 Diferenças chaves na aprendizagem Fonte: Clark (2002:31)

Porém, esta autora adverte para que esta justaposição de ambientes de aprendizagem “tradicional” e “novo” seja analisada com precaução, argumentando que o ambiente de aprendizagem tradicional, desde sempre, incorporou elementos das características definidas como novas e que o contraste destes elementos implica uma falsa dicotomia. Para Clark, parece inevitável que a escola do presente e do futuro precisam de elementos de ambas as listas. Sugere ainda a necessidade de reconhecer as tensões existentes na tabela entre os dois modelos, o que demonstra a complexidade das decisões em jogo (2002:31).

Numa publicação resumida da dissertação para a obtenção de doutoramento de Susan Wolff (2002), em Oregon State University, conduzida para determinar as características do ambiente físico de aprendizagem na pedagogia project-based learning, uma pedagogia activa, a autora refere na introdução que muitos dos resultados deste estudo são pertinentes para os outros graus de ensino e podem ter

implicações em ambientes de aprendizagem físicos para outros tipos de processos de aprendizagem activos.

A finalidade do estudo de Wolff, “*Design Features for Project-Based Learning*”, foi:

a) determinar as características de projecto do ambiente físico de aprendizagem que sustentam e realçam a aprendizagem colaborativa, project-based learning, ao nível do ensino superior;

b) para adquirir um entendimento fundamental na selecção das características.

As características do ambiente físico investigado neste estudo foram a escala, a localização, a funcionalidade, os relacionamentos e testes padrões (2002:3).

A revisão da literatura que Wolff fez, indicou uma necessidade de mudar as expectativas de aprendizagem de forma a preparar os alunos para papéis rapidamente em mudança e responsabilidades no trabalho, na família e na comunidade. A aprendizagem colaborativa, project-based learning, foi identificada como uma pedagogia que prepara os alunos para estas expectativas, desenvolvendo e implementando projectos relevantes para os alunos e para as necessidades das comunidades. Este processo de aprendizagem activo promove a capacidade de pensar, a resolução de problemas, a formação de trabalhos de grupo críticos, o desenvolvimento de competências de negociação, do consenso, o uso da tecnologia e a análise da responsabilidade na auto-aprendizagem (2002:3). Deste modo, e face à análise feita ao que propõem as Orientações Curriculares, parece ter sentido partir deste estudo para o entendimento das características de projecto do edifício escolar ao nível do jardim de infância.

De acordo com Strange e Banning (2001), autores de um dos estudos consultados por Wolff (2002), as características físicas do ambiente do campus podem

retardar ou promover a aprendizagem. Na síntese de Woolf, esse estudo sugeriu que para sustentar e realçar a aprendizagem colaborativa, project-based learning, o ambiente físico necessita das seguintes áreas funcionais em que as actividades de aprendizagem ocorrem:

- Espaços de entrada,
- Espaços de planeamento,
- Espaços de recurso (por exemplo, biblioteca, meios, tecnologia, gabinetes da faculdade),
- Espaços de exploração e de descoberta,
- Espaços de produção,
- Espaços de prática,
- Espaços de apresentação,
- Espaços da comunidade,
- Espaços de educação formal,
- Espaços de educação informal,
- Espaços silenciosos, reflexivos (2002:51).

A autora apresenta então, os resultados que adquiriu do estudo que desenvolveu. O quadro 6, de sua autoria, sumaria as 32 características de projecto pelo título, pela descrição e pelo objectivo, colocadas em seis categorias:

Categoria	Característica	Descrição da característica	Objectivo da Característica
Tamanho do Grupo	Variáveis do tamanho do espaço	Áreas que são facilmente e rapidamente mudadas no dia a dia, podendo suportar diversas actividades de aprendizagem dentro do mesmo espaço	Proporcionar finalidades múltiplas e diferentes tamanhos de grupos. Incentivar e suportar a integração de cursos e de programas para partilhar o espaço e o equipamento
	Espaços para trabalho individual	Espaço para o ensino individual personalizado e no qual é possível trabalhar e estudar.	Providenciar o sentido de posse e promover a responsabilidade para a auto aprendizagem.
	Espaço para trabalho do corpo docente	Espaços de trabalho individual ou de equipe, do corpo docente para preparação de materiais e reuniões.	Incentivar o corpo docente para o ensino em equipe, o planeamento integrado e as discussões informais.
Espaço Funcional para Actividades de Aprendizagem	Espaços laboratoriais	Áreas de suporte a actividades de aprendizagem que requerem equipamento ou mobiliário especializado (por ex. ciência, tecnologia, arte, música, construção, resolução de problemas).	Providenciar espaços ou infra-estruturas para desenvolver e praticar técnicas especializadas. Dá relevância ao trabalho, à família, e à comunidade no processo de aprendizagem.
	Salas de aula	Área para fornecer a instrução directa dos conceitos, dos conteúdos e das técnicas. É frequentemente um espaço que não requer equipamento especializado ou infra-estrutura.	Para suportar o processo de aprendizagem onde um grupo de alunos focaliza um conteúdo específico e para a discussão de grupo.
	Espaços de apresentação	Lugares para que os indivíduos ou as equipas demonstrem e executem.	Dar oportunidade de praticar, partilhar técnicas e conhecimentos adquiridos com os alunos, a equipe de funcionários e comunidade, e de receber o feedback.
	Espaços de prática	Áreas abertas ou especializadas com ou sem equipamento necessário para praticar técnicas novas (por exemplo, teatros, ginásios, salas de música e pisos de dança).	Suportar a aquisição das técnicas fornecendo o espaço e ferramentas ou equipamento necessário para aumentar a eficiência e o desempenho.
	Galerias, estúdios e espaços de exposição	Lugares e mobiliário para expor projectos de trabalho em andamento ou terminados (por exemplo, quadros brancos, quadros aderentes, expositores, estúdios).	Sustentar e apoiar o processo de aprendizagem expondo o desenvolvimento do conceito, as actividades de aprendizagem, o processo, produto final e serviços.

Categoria	Característica	Descrição da característica	Objectivo da Característica
Espaço Funcional para Actividades de Aprendizagem (cont.)	Espaço de projecto	Espaço que fornece uma variedade de superfícies de trabalho, de armários para apetrechos, de áreas de armazenamento para projectos de em desenvolvimento, de acesso às ferramentas e à tecnologia, iluminação especializada, e de outras infra-estruturas.	Fornecer espaço para produzir informação, serviços, ou produtos. Incentivar o pensamento crítico, a resolução de problemas, e o trabalho de equipe.
	Casa base	Lugar de assembleia para alunos e corpo docente.	Fornecer um espaço comum para começar uma actividade de aprendizagem, um auxílio na procura de conselho e recursos, para partilhar ideias, e para apoio de discussões do grupo.
	Espaços de aprendizagem informais	Espaços de “não-sala de aula” (por exemplo, corredores, refeitórios, espaços de estudo, salas de estar e espaços ao ar livre).	Fornecer espaços para socialização, recolhimento informal, e reuniões fortuitas que promovem frequentemente o pensamento criativo e soluções para os problemas.
	Incubadora de colaboração	Espaço gerador de ideias, espaço de reunião de equipe, acesso à tecnologia e a outros recursos, e espaço de exposição para modelos e ideias.	Suportar a criatividade, a geração das ideias, o trabalho de grupo, e conceitos . Incentivar a participação de empregadores locais no desenvolvimento dos projectos.
Adjacências	Acesso à comunidade	Agências de consórcio da comunidade, negócios e instituições de aprendizagem que fornecem oportunidades educacionais.	Criar um sistema de aprendizagem que forneça recursos nos formulários do currículo, de avaliação, de espaço, de materiais, de pessoal, e de financiamento. Trazer relevância à aprendizagem.
	Ninhos de espaços adjacentes	Espaços relacionados, que estão próximos uns dos outros.	Apoiar a integração de aprendizagem, de pessoas, e dos serviços de apoio.
	Visibilidade	Janelas exteriores, paredes interiores envidraçadas, e áreas de aprendizagem abertas.	Convidar a participação nas actividades de aprendizagem trazendo visibilidade aos processos e projectos.

Categoria	Característica	Descrição da característica	Objectivo da Característica
Adjacências (cont.)	Conexões entre as pessoas e os espaços	Ligações físicas e visuais com percursos entre o interior e exterior, entre alunos, família, e comunidade. Às vezes referidas como ruas ou caminhos.	Fornecer a conexão, incentivar a integração das actividades, convidar a participação alargada no processo de aprendizagem e o movimento de projectos de aprendizagem entre áreas funcionais de apoio.
	Espaços de recurso, fornecimento e armazenamento	Espaço dentro ou junto das áreas das actividades de aprendizagem para fornecer recursos, loja de consumíveis, ferramentas, produtos de aprendizagem e materiais.	Fornecer o acesso rápido aos materiais, às ferramentas, e ao armazenamento necessário para os projectos de aprendizagem.
	Espaço e mobiliário para tecnologia	Tabelas, mesas e armários para a tecnologia (por exemplo, computadores, impressoras, digitalizador, copiadora, telefone, telefax, equipamento de vídeo/áudio, recursos de texto, auxiliares de pesquisa).	Apoiar a pesquisa e partilha de informação, preparação e entrega de trabalhos de aprendizagem e incentiva o desenvolvimento da técnica de utilização da tecnologia.
Equipamento	Espaços com mobiliário versátil	Mobiliário móvel e cacifos ao longo das paredes, percursos iluminados, múltiplas técnicas, vários tamanhos e formas de superfície de trabalho e cadeiras confortáveis.	Fornecer flexibilidade na forma como o espaço pode ser usado para apoiar uma variedade de actividades de aprendizagem (desenvolvimento de informação, serviços ou produtos). Permite aos utilizadores moldar o ambiente de aprendizagem.
	Espaços de exposição	Placares brancos e pretos, superfícies de aderência e expositores.	Fornecer lugares para a mostra de ideias, trabalhos em desenvolvimento e produtos finais.
	Espaços com iluminação variável	Para todos os fins, geral, suave e convidativa, ajustável, a iluminação dos percursos, iluminação dos trabalhos e mesas de luz.	Fornecer o tipo específico de iluminação necessário para actividades de aprendizagem diferentes. Ajustar na intensidade, no foco e na posição.
Sustentação psicológica / Social	Espaços que providenciam o sentido da pertença, de posse e de orgulho	Ambientes de aprendizagem que evocam o sentido de pertença e identidade.	Incentivar o desejo da responsabilização no uso e na manutenção do ambiente físico. Provocar um interesse mais elevado na aprendizagem.

Categoria	Característica	Descrição da característica	Objectivo da Característica
Sustentação psicológica / Social (cont.)	Espaços com acesso à alimentação e à bebida	Cafés, snacks, cafetarias ou salas de jantar.	Apoiar diferentes estruturas de tempo de aprendizagens e actividades informais de aprendizagem, fornecendo algo para comer e beber quando for conveniente ao aluno.
	Espaços “afastados”	Salões, pequenos quartos de estudo e bancos ao ar livre, afastados das actividades de aprendizagem formais.	Apoiar as necessidades de descanso, relaxamento e reflexão.
	Espaços zonados	Atributos do ambiente físico que incentivam o comportamento e o uso do espaço (por exemplo, confidencial ou público).	Dar aos utentes e visitantes pistas para prever actividades e serviços.
	Cavernas	Espaços individuais silenciosos.	Fornecer lugares calmos para o trabalho, o estudo, a reflexão ou o descanso.
	Iluminação natural	Fornecer luz natural pelas janelas exteriores e interiores.	Aumentar o desempenho da aprendizagem através da melhoria do funcionamento psicológico e sociológico.
	Espaços de apoio aos transportes	Estacionamento de bicicletas, abrigos de autocarros, áreas de carregamento e estacionamento.	Apoiar o movimento dos alunos e dos projectos.
Aspectos Estruturais	Espaços flexíveis	Áreas que fácil e rapidamente mudam o espaço de aprendizagem, momento a momento, dia a dia, ou apoiam diversas actividades de aprendizagem dentro do mesmo espaço.	Fornecer múltiplas finalidades a diferentes tamanhos de grupos. Incentivar e apoiar a integração de cursos e de programas, partilhando o espaço e o equipamento.
	Espaços com infra-estruturas visíveis	Expor a infra-estrutura do edifício (por exemplo, vigas do tecto, tubagens, disposição, sistemas de aquecimento e ar condicionado).	Envolver a estrutura do edifício como uma ferramenta de aprendizagem.
	Espaços adaptáveis	Alteração ou mudança de forma ou estrutura de áreas para servir novos usos. Conceito que olha para as mudanças futuras, desenvolvendo estruturas adaptáveis ao encontro de novos usos.	Permitir a renovação das estruturas e infra-estruturas, com menos custos e tempo.

Categoria	Característica	Descrição da característica	Objectivo da Característica
Aspectos Estruturais (cont.)	Espaços em camadas	Determinação do que deve ser construído e fornecido no ambiente construído. Áreas desenvolvidas sucessivamente, conforme os usos são identificados.	Criar opções e guias para o que construir e quando construir. Permitir que os utentes definam e projectem os espaços para as suas necessidades e a ocorrência das actividades.
	Espaços com acabamentos e revestimentos duráveis	Composição de revestimentos para os pisos, das superfícies de trabalho, e dos mobiliários que suportam o uso activo e frequente.	Permitir que os espaços sejam usados para actividades planeadas com menos preocupação sobre os danos, prolongando a vida do espaço e suas características.
	Espaços com aspectos ou elementos fixos	Estrutura e elementos básicos do ambiente físico de aprendizagem (por exemplo, paredes, pisos, escadas, elevadores, janelas, canalizações, disposição, e electricidade).	Fornecer a estrutura e a infra-estrutura básicas para a aprendizagem que pode "ser terminada" pelo utente de acordo com as actividades e as necessidades.

Quadro 6 Tabela das características de projecto definidas por Wolff. Fonte Design Features for project-based learning
http://www.designshare.com/Research/Wolff/Project_Learning.htm

Refere-se também Nair (2002) que apresenta 11 pontos a ter em conta na configuração do espaço:

“1 Estúdios de aprendizagem em vez de salas de aula tradicionais

As salas de aula dão a vez aos estúdios de aprendizagem de múltiplos propósitos, lugares onde diferentes crianças podem ser reunidas em diferentes tarefas, em várias zonas de actividade. A iluminação natural será abundante, o mobiliário fixo será eliminado e haverá um espaço adequado para recolhimentos individuais e do grupo.

2 Os átrios e “as ruas de aprendizagem” substituem corredores

Além do estúdio de aprendizagem, os ambientes de aprendizagem novos terão poucos corredores por onde os alunos se cruzarão, tendo mais

áreas abertas - ambas dentro e fora edifício - onde a interação social é incentivada.

3 Salas de projecto para “project-based learning”

Estas serão áreas de elevado pé-direito com amplas potencialidades, mesas de trabalho, e equipamento especializado. São espaços onde os estudantes podem trabalhar nos projectos a longo prazo, habitualmente construindo algo. Tais salas são diferentes dos tradicionais laboratórios de ciência e salas de arte pelo facto de não serem especialmente orientadas. Isso significa que um estudante poderia construir uma maquete de arquitectura ao lado de outro que pinta uma enorme tela, enquanto outro ainda constrói um robô. Tal como o trabalho no mundo real, onde os projectos não começam e terminam ao toque de campainhas, os estudantes aqui trabalharão nos projectos ao seu próprio ritmo.

4 Das salas programadas às áreas de apoio

A biblioteca ou o centro de media, a cafetaria e o ginásio, transformar-se-ão em áreas de apoio que os estudantes poderão usar livremente, sem a imposição de uma programação predeterminada.

5 Agrupamentos multi-etários

Como reflexo do mundo real, a maioria de grupos de estudantes serão baseados em aptidões e em interesses e representam um diverso leque de idades. Como Daniel Pink põe a questão: “Quando foi a última vez que passou um dia inteiro numa sala exclusivamente cheia com pessoas da sua própria idade?”

6 Aprendizagem fora da Escola

Os estudantes mais velhos passarão uma parte significativa do seu tempo - talvez tanto como dois ou três dias por semana - fora do edifício escolar, envolvidos em serviços comunitários e programas “school-to-work” (da escola ao trabalho). Todos os estudantes compartilharão os vários e valiosos recursos de aprendizagem da comunidade, tais como bibliotecas, parques e museus. Isto significa que os edifícios escolares podem não necessitar de acomodar tantos estudantes como antes, o que permitiria construir a uma escala menor.

7 Utilização pelos pais e comunidade

Serão projectadas áreas com todas as comodidades necessárias para o uso da escola pelos pais e por voluntários em horário lectivo e para o uso da escola por todos os residentes da comunidade, fora do tempo lectivo.

8 Salas de trabalhos dos professores

Serão garantidos espaços para a pesquisa do professor, o trabalho de equipa e as reuniões com estudantes, que tratam professores como profissionais que são.

9 Um lugar para pensar

Os estudantes terão espaços onde podem gozar momentos de isolamento, onde lhes será permitido o momento e o espaço para pensar ou não pensar. Quase todo o esforço criativo é conseguido, pelo menos em parte, nos momentos de isolamento. Dado o ritmo frenético da vida

diária moderna, a necessidade de lugares para alimentar o espírito e fornecer aqueles momentos de paz, nunca foi tão grande.

10 Tecnologia como libertador

Com cada estudante tendo acesso em todo o lado aos computadores portáteis com ligações sem fios bem como a outros dispositivos digitais de comunicação, e com a Internet que se torna disponível aos estudantes quando e onde o necessitarem, haverá menos razão para que estes fiquem numa sala de aula para aprender. As ligações sem fios permitirão também que o equipamento previamente fixo no lugar, como projectores, impressoras, e scanners, se mova livremente em toda a escola. O dia da escola não terminará quando os estudantes deixarem o edifício. A aprendizagem continuará em casa, com estudantes e professores a comunicarem através de e-mail, ou talvez em sessões de conversa por audio e vídeo. Com mais oferta de cursos à distância, muitas classes não terão nenhuma ligação com o edifício escolar. As turmas não ficarão limitadas àqueles que partilham o mesmo espaço, mas incluirão ainda os que partilham o mesmo interesse - na mesma cidade, noutra cidade, ou mesmo noutro país.

11 Vivendo, Arquitectura não estática

O edifício será projectado como um espaço de “habitação” para a flexibilidade e a mudança máximas de modo que a mistura de áreas de aprendizagem - individuais, de equipa, o pequeno e grande grupo possam ser ajustados facilmente de acordo com as necessidades” (Nair, 2002).

Em relação ao ponto 9, *um lugar para pensar*, Bachelard sublinha que “[...] *todo espaço reduzido onde gostamos de encolher-nos, de recolhermo-nos em nós*

mesmos, é, para a imaginação, uma solidão, ou seja o germe de um quarto, o germe de uma casa” (2000:145) e mais à frente, depois de referir que não apagamos tão facilmente as condições de lugar, diz acreditar *“que todo retiro da alma tem figuras de refúgios. O mais sórdido dos refúgios é o canto*” (2000:146), espaço esse, de intimidade, que lhe merece um exame:

“o canto é um refúgio que nos assegura um primeiro valor do ser: a imobilidade. Ele é o local seguro, o local próximo da minha imobilidade. O canto é uma espécie de meia-caixa, metade paredes metade porta. Será uma ilustração para a dialéctica do interior e do exterior[...]. A consciência de estar em paz em seu canto propaga, por assim dizer, uma imobilidade. A imobilidade irradia-se. Um quarto imaginário se constrói ao redor do nosso corpo, que acreditamos estar bem escondido quando nos refugiamos num canto. As sombras logo se tornam paredes, um móvel é uma barreira, uma tapeçaria é um teto. Mas todas essas imagens imaginam demais. E é preciso designar o espaço da imobilidade fazendo dele o espaço do ser” (2000:146).

Sobre o último ponto *Vivendo, Arquitectura não estática*, Clark especifica que a exploração de novos recursos tecnológicos ao lado dos desenvolvimentos pedagógicos e dos currículos exige mais flexibilidade nas formas e tamanhos da sala de aula incluindo o uso de divisórias temporárias, de paredes amovíveis, etc. O modelo de sala de aula *“um único tamanho serve para tudo”* hoje dominante nas escolas, deixará de existir (2002:33). Segundo Nair (2000) projectar escolas sem reconhecer os limites das mudanças dos caminhos da aprendizagem, e a necessidade subsequente para espaços flexíveis e adaptados para o uso polivalente do edifício, quer dizer que os novos edifícios escolares poderiam estar em perigo de se tornarem “obsoletos” mesmo antes de abrir.

Para Clark é vital que os arquitectos e os educadores façam uma análise holística, com uma visão a longo prazo, ao planear. Mesmo quando os projectos permitem a expansão da tecnologia ou as mudanças da pedagogia, estes são frequentemente impostos

em estruturas já existentes, e assim limitam severamente a sua eficácia (2002:33). O projecto do edifício escolar necessita ser realizado dentro dos limites pelos quais pode ser mantido para as gerações futuras e simultaneamente permitir para o que não se sabe, “[...] *portanto, há actualmente um mundo novo, é um mundo completamente novo, que evidentemente se vai mudar, está com certeza a mudar todos os dias [...]*” (Távora, anexo 2, pág.7), “*mas nós podemos projectar escolas flexíveis, inclusivas, e tendo em conta a sua comunidade*”. (Sharon Wright, 2004:13).

3.2. Edifício Escolar ao Nível do Jardim de Infância

“[...] numa escola dessas era preciso realmente conhecer bem os pequenos, as características deles e como é que a gente os pode, por um lado, ajudar, porque enfim, a nossa função é ajudar, mas por outro lado a nossa função não é só ajudar, também é controlar, isto é, calcular determinadas coisas que podem ter efeitos negativos[...]”

Távora (anexo 2, pág.12)

Na educação pré-escolar, tradicionalmente, definia-se o espaço em função do grupo - aula auto-suficiente. Actualmente, segundo Martin Moreno-Cerrillo, a organização do centro educativo tem que ter em conta as mudanças pedagógicas e sociais ocorridas de forma a tornar a organização versátil, a saber:

- diversidade vs. uniformidade (requer um modelo espacial versátil);
- abundância vs. escassez de recursos materiais;

- flexibilidade dos ritmos escolares vs. uniformidade dos horários;
- desenvolvimentos curriculares diferenciados vs. uniformidade nos planeamentos para as crianças do mesmo nível etário;
- avaliação contínua vs. avaliação descontínua;
- metodologia dirigida ao ensino individual vs. metodologia dirigida ao ensino colectivo;
- disciplina baseada no convívio social e de realização escolar vs. disciplina formal;
- grupo de crianças flexível vs. grupo de crianças rígido;
- ensino em equipe vs. educador auto-suficiente;
- tomada de decisões repartida vs. direcção unipessoal;
- abertura à comunidade vs. relações insuficientes com a mesma.

Este autor alerta ainda para o facto de quando se fala numa organização versátil não se pode falar de um só melhor caminho, mas cada solução tem a ver com o seu contexto educativo, assim, as decisões são tomadas em função da circunstâncias específicas internas (características dos alunos e dos professores, recursos actuais e previsíveis) e externas (recursos e opções da comunidade) (1989:55,59).

Segundo Passantino, arquitecto, no planeamento de instalações para o jardim de infância pode haver a tentação para começar o processo de concepção sem a correcta definição de todos os espaços importantes do programa e da análise funcional do projecto. A tendência de não olhar a estes elementos básicos e essenciais do projecto pode conduzir a uma percepção completamente errada da função específica destas instalações.

Os directores, os financiadores, e mesmo os arquitectos idealizam frequentemente o projecto dos centros para a infância sob a suposição que são meras reduções de escolas, ou grupos pequenos de “quartos de brincar”, habitualmente a serem construídos dentro de um orçamento restrito. Lamenta que não haja mais estudos psicológicos disponíveis para informar os arquitectos sobre a relação da criança com o seu ambiente, ou, mais importante, os efeitos do ambiente no seu desenvolvimento. Frequentemente, as suas observações sugerem que as crianças, mesmo as mais novas, são muito mais influenciadas pelo que as rodeia do que as crianças mais velhas e os seus comportamentos são mais directamente afectados pelo ambiente. Além disso, a criança saudável requer mais variação dentro de seu ambiente do que os adultos (o oposto parece verdadeiro para crianças com necessidades educativas especiais no âmbito mental, que anseiam a coerência do que as rodeia, ou, a criança com necessidades educativas especiais profundas que requer tal coerência, por razões práticas) (1978:4,5).

De seguida, partindo das linhas de acção para a intervenção intencional do educador encontradas nas Orientações Curriculares, procuram-se elucidações e formas de organização do espaço físico existentes que as apoiem, num esforço de articulação e integração entre a educação e a organização do espaço físico.

Em alguns itens, associaram-se algumas linhas de acção porque são contempladas simultaneamente nas soluções encontradas nos vários edifícios escolares.

*aprender a
aprender;
formação e
desenvolvimento/
criança como
sujeito do
processo*

Ao considerar-se a educação ao longo de toda a vida, implica considerar que é também no decorrer dos primeiros anos de vida que a criança aprende a aprender, a fazer, a conviver e a ser. É neste sentido que as teses defendidas no relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, sobre o título Educação - um Tesouro a Descobrir, da educação básica à universidade (Delors,1996),

*educativo;
curiosidade e
espírito crítico; e
carácter lúdico*

entendem o desenvolvimento humano como a evolução da capacidade de raciocinar e imaginar, da capacidade de discernir, do sentido das responsabilidades.

O Jardim Infantil João de Deus de Penafiel, da autoria de Siza Vieira é um exemplo de uma fachada apelativa. Eleva-se em patamares sucessivos, cuja construção expressa simbolicamente um castelo ou palácio de fadas, refúgio e referência do imaginário das crianças, numa busca de um edifício de encantamento e fantasia. Manifesta também uma subtil referência ao imaginário infantil da “casa”, conforme ilustra a figura 1.



Figura 1 Vista geral Jardim Escola João de Deus em Penafiel - fonte Architècti, nº8

Chaves, ao analisar este projecto, afirma que um Jardim de Infância

“deve pertencer a uma dimensão vertical de 1 metro de altura. A forma final enquanto consistente, deve obedecer a uma mágica forma de realidade e abstracção no modus vivendi infantil. Imaginemos as

crianças radiantes que brincam no Jardim do Gigante, enquanto este visitou o seu amigo, o Ogre da Cornualha. Quando regressa, seguro da sua maioridade gigantesca, expulsa-os afirmando que o Jardim só a si pertence bem como o pleno direito à brincadeira. E por esta atitude, o Inverno, bem como a Geada, a Neve e a Saraiva, encontraram neste e (noutros) lugar protegido, a morada permanente e própria da sua Natureza. Os Adultos, quais Groges, devem compreender esta forma de castelo encantado de Torres e Muralhas, de sombras e brilhos, de aberturas desniveladas desencontradas, de alturas e esconderijos. É um condomínio, cuja regra não será 1:1.618 mas 1:1” (1991:67).

O conto literário que este autor refere é o “Gigante Egoísta” de Oscar Wilde. O seu espaço físico natural é o jardim e o artificial é um castelo.

Numa mesma base de fachada apelativa à imaginação temos o exemplo da Escola Básica Integrada Vasco da Gama em Lisboa, ilustrada na figura 21 (pág.174) “uma onda” dizem os arquitectos da Direcção Regional de Educação de Lisboa, seus autores, “uma baleia” dizem os seus alunos. No seu interior, o lúdico continua nas ondas que são tema constante no piso de calçada portuguesa, em tons de rosa, branco e preto, e nas paredes, com uma onda vermelha de evinel (pedra pequena de mosaico) e outra de pedra creme a percorrerem os corredores.

Também no interior da Escola da Fonteira, segundo Steven Evans se pode verificar o seu carácter lúdico, quer nas escadas e na rampa que ligam os dois pisos que estão escondidas atrás de paredes, num jogo que se assemelha a um pequeno labirinto, ilustrado na figura 2, quer nos lanternins plantados na cobertura que iluminam o interior do edifício, quer ainda no grafismo das paredes de tijolo (com alturas diferentes que confere um sentido gráfico às superfícies de alvenaria à vista) (2002:62).



Figura 2 Escola da Fonteireira - Fonte Arquitectura e Vida. nº24

Outro exemplo encontra-se na cidade de Stuttgart, na Alemanha, onde foi construído o jardim de infância Luginsland que recria a forma de um barco. A ideia dos seus autores, do gabinete Behnisch e Partners, foi criar um espaço onde as crianças poderiam viver as suas fantasias e desenvolver a sua imaginação, navegando todos juntos não se sabe para onde (Cheviakoff, 2001:42). As figuras seguintes ilustram a sua fachada e pormenores do seu interior.



Figura 3 Fachada do Jardim de infância de Luginsland - fonte Guarderías, Diseño de Jardines de Infancia.



Figura 4 Pormenores do interior do Jardim de Infância de Luginsland - fonte Guarderías, Diseño de Jardines de Infancia.

Figura 5 Detalhe do pé direito mais baixo do Jardim de Infância de Luginsland - fonte Guarderías, Diseño de Jardines de Infancia.

Além do carácter lúdico que verificámos nas imagens anteriores, para Passantino (1978), é importante que a construção forneça o máximo de oportunidades para o desenvolvimento de actividades de aprendizagem, igualmente duma forma lúdica. As áreas para o jogo com a água, a areia

e a sombra, o teatro criativo, a ciência, um canto animal, a construção, a “leitura”, o fantasiar, etc. devem ser exploradas. Passantino, nas primeiras conversas com os administradores e utentes, no processo de concepção dos projectos, referiu frequentemente a expressão de Charles Silbermans, *“o edifício é o professor silencioso”* adiantando que, *“como sempre, esse conceito é mais fácil de demonstrar mais tarde quando o edifício é uma realidade, do que de antemão”* (1978:5). Este arquitecto, para isso, aprofundou o seu conhecimento sobre o relacionamento directo entre o ambiente e as crianças de um a cinco anos e refere que a aprendizagem destas crianças é feita pela experiência, sobre os espaços físicos que a rodeiam; ciclos do dia e da noite, tempo, crescimento animal, rotações da terra, estações, gravidade, etc. Sublinha que o adulto é capaz intelectualmente de assimilar experiências abstractas novas, o que não se passa com a criança. A observação de que uma criança pequena deve adquirir conhecimento pelos sentidos visuais, auditivos e tácteis fez incluir uma abertura no telhado do centro de Norfolk que permite o movimento de um raio de luz pela sala. O trajecto do raio de luz permite que seja feito um mapa, por marcas com fita adesiva no pavimento, tendo como resultado o registo dos diferentes padrões do movimento do sol no Verão e no Inverno o que fornece oportunidades adicionais ao professor de fazer perguntas. Desta maneira, as crianças podem começar a “absorver” primeiramente a experiência do que necessitam saber sobre o movimento da terra e do sol. Similarmente, o plástico transparente mostra a água da chuva que retorna à terra do céu, uma rosa-dos-ventos no pavimento relaciona a criança com lugares distantes, gráficos na parede comparam o sistema métrico aos outros sistemas de medida e assim por diante. Tudo isto se transforma em jogo ensinando, e sobretudo, divertindo (não se deve esquecer que as crianças aprendem pelo jogo) (1978:5).

Cor, iluminação, textura, mudanças de nível e desenhos gráficos, não em excesso, servem para realçar o espaço físico como um ambiente de aprendizagem.

Outra forma de idealizar o espaço como uma ferramenta de aprendizagem, dentro do contexto deste ponto, é expor a infra-estrutura do edifício, por exemplo, vigas do tecto, tubagens, sistemas de aquecimento, etc., como se verifica no jardim de infância Shirokane, localizado em Tóquio, Japão, da autoria do atelier Suda Arquitectos e no jardim de infância de Chicago, nos Estados Unidos desenhado pelo arquitecto Stanley Tigerman como mostram as duas imagens que se seguem.



Figura 6 Detalhe de infra-estruturas à vista, Jardim de Infância Shirokane em Tóquio - fonte Guarderías, Diseño de Jardines de Infancia.



Figura 7 Detalhe de infra-estruturas à vista, Jardim de Infância Chicago - fonte Guarderías, Diseño de Jardines de Infancia.

Outro exemplo é o jardim de infância de Frankfurt da autoria de Bolles-Wilson e Partner, caracterizado por Marta Laudani (1993) da seguinte forma: curiosidade ou exploração e aventura do fantástico, em termos sensoriais (essencialmente visuais e tácteis) perspectivando a descoberta e invenção. Mobilidade, ou experimentação do espaço nas suas diferentes articulações. Em termos de concepção: complexidade, flexibilidade e também imprevisibilidade.

Defende que um projecto de arquitectura para crianças, se ele procura destacar a qualidade e intensidade das experiências possíveis, precisa de se articular com uma aparente oposição à simplicidade e clareza das formas. Assim, esse espaço pode ser confortavelmente apreciado como um todo, permitindo uma percepção geral do lugar e de pertença. Por isso oposição é apenas aparente. A forma concisa e a clareza do desenho não impede, mas sim acentua, a caracterização da variedade do detalhe. O trabalho, como afirmaram os seus autores, é conduzido pelo conceito de crescimento através da gradual mudança da escala das coisas (e do mundo) como o desenvolvimento da criança. Caminhar à volta deste edifício é experimentar a progressiva mas significativa variação de tamanhos. Desde a estreita entrada à espaçosa sala situada no lado oposto, passando através da segura associação de plantas e alçados. A

escala foi assumida como fundamental. Numa cuidadosa pesquisa de dimensões, vários elementos foram construídos para que as medidas das crianças e dos adultos coexistissem. As portas, por exemplo, estão à escala de pessoas grandes e pequenas, lado a lado (1993:50), o que também foi sugerido por Távora (anexo 2, pág.11);



Figura 8 Portas de tamanhos diferentes e cores Jardim de Infância de Frankfurt - Fonte Domus nº746

Janelas baixas em todo o comprimento dos corredores são outro exemplo.



Figura 9 Detalhe das janelas e dos cacifos Jardim de Infância de Frankfurt - Fonte Domus nº746

Na análise de Laudani o objectivo foi evitar criar um lugar em miniatura artificial, diferente do mundo lá fora, mas permitir em vez disso a comparação de diferentes dimensões e fases evolutivas. Para além disso, é dada às crianças a oportunidade de sentir as diferentes relações com o espaço através das mudanças de nível do chão, de caminhar em superfícies suspensas, por cima, por baixo, por dentro ou por fora. O desejo de estimular a imaginação levou ao uso de diversificados materiais e cores (1993:50), igualmente sugerido por Távora (anexo 2, pág.11). Os materiais são utilizados em áreas bem definidas, frequentemente em planos de duas dimensões isolados um do outro num contexto claro e sóbrio. Laudani exemplifica: a madeira natural onde as mudanças de texturas podem ser claramente notadas; madeira perfurada ou madeira pintada em cores vivas; metal galvanizado (para cumprir os padrões de segurança); vidro totalmente transparente ou tijolo de vidro como parede que pode ser atravessada pela luz, mas também veludo vermelho sugerindo talvez uma cortina de palco (1993:50) como se verifica na figura 10.



Figura 10 Detalhe da cortina vermelha, dos buracos e ranhuras nas paredes e texturas diferentes Jardim de Infância de Frankfurt - Fonte Domus nº746

Cores brilhantes desempenham também um papel importante em claras e circunscritas superfícies. As favoritas da criança - vermelho, amarelo, verde e azul - são aplicadas em portas, radiadores, partes de pavimento, cortinas, etc. As cores são empregadas como uma forma de amenizar a luz que enche todo o edifício reflectida por paredes brancas e cortadas em riscas verticais ou horizontais, janelas inclinadas ou ranhuras e buracos nas paredes. Nos quartos de banho, um azul claro transforma-se em celestial, pela luz que atravessa o tijolo de vidro e reflecte o pavimento azul dando às crianças a sensação de estarem emersas num invulgar aquário (Laudani,1993:50).



Figura 11 Detalhe da parede de vidro azul e das diferentes texturas, Jardim de Infância de Frankfurt - Fonte Domus nº746

Em relação à concepção do exterior como um ambiente de aprendizagem, Passantino diz que é a oportunidade negligenciada com mais frequência no projecto dos centros ; este autor considera que não é apenas uma área não estruturada do jogo livre, mas uma controlada série de oportunidades de aprendizagem que ensinam a natureza às crianças. Consequentemente considera o exterior que projectou para o centro de Tidewater primordial, desde a primeira conferência, tentando conseguir um relacionamento com o interior. Por exemplo, a cobertura imediatamente adjacente às salas de actividades interiores e a acessibilidade directa às instalações sanitárias, torna as últimas facilmente supervisionáveis e acessíveis em qualquer altura e debaixo de quaisquer condições atmosféricas. O armazenamento está colocado estrategicamente de forma a ser acessível quer do interior quer do exterior. Para evitar o excessivo sombreamento, janelas interiores, telhados com lanternins e paredes com fenestraçãoes ao nível do tecto permitem a entrada de luz solar fazendo pairar a cobertura. Outras oportunidades, tais como os jardins vegetais e pequenos montes para trepar, adicionam a aventura a pequenas áreas, enquanto desenvolvem a aprendizagem e psico-motricidade (1978:6). O anfiteatro ao ar livre é frequentemente usado para fóruns, demonstrações ao ar livre, histórias e dramatizações. Transforma-se no espaço arquitectónico com o custo mais razoável em função da sua utilidade. Outras características do projecto exterior no centro de Norfolk, o outro projecto que levou a cabo, incluem uma calçada para veículos com rodas, áreas de jogo de água e de areia, uma torre para escalar e uma zona ecológica de estudo (1978:9). Como se verifica, este projecto de espaço exterior de jogos não é um espaço por pensar, que se coloca à volta do edifício depois de construído.

É no mesmo sentido que Entonado propõe para o exterior:

- túneis construídos de vários materiais, tubos de grande diâmetro, desníveis no terreno, baloiços, renques de árvores junto duma parede, bicicletas, caixas de areia desmontáveis, objectos diversos para meter dentro, blocos de madeira ou plástico, pneus de carros para rodar, passar pelo meio;
- solos de cimento, terra ou ladrilho com figuras geométricas que permitam jogar xadrez e outros jogos;
- espaço para trabalhos manuais instalando bancos fixos de pedra que serviriam também para descanso;
- uma plataforma elevada que serviria como cenário servindo a parte de baixo para arrecadação;
- muros com painéis que para além de trabalhos serviam para colocar avisos, informações;
- vários cantos sugestivos e atractivos utilizados para o relaxamento, para a concentração individual, para jardim, para hortas (1993:355).

Outra solução foi encontrada na Escola da Fonteireira: o coberto exterior, junto ao jardim de infância, furado, para deixar passar uma árvore que há-de crescer debaixo do olhar atento das crianças, e o próprio pátio, que tem a qualidade de não abdicar do céu, como mostra a próxima figura:



Figura 12 Escola da Fonteireira - Fonte Arquitectura e Vida. nº24

Também no jardim de infância Englegaard em Copenhaga, Dinamarca, o atelier Boje Lundgaard & Lene Tranberg, entre outras áreas de jogos de exterior, desenhou uma pequena linha de água em cascata e igualmente uma área de areia como ilustram as figuras seguintes.



Figura 13 Linha de água em cascata, Jardim de Infância Englegaard - fonte Guarderías, Diseño de Jardines de Infancia

Figura 14 Área de areia, Jardim de Infância Englegaard - fonte Guarderías, Diseño de Jardines de Infancia

No mesmo sentido de Passantino que considera o espaço como um professor silencioso (1978:5), Gandini na abordagem de Reggio Emilia, considera o espaço como o 3º educador, juntamente com a equipe de dois professores (educador e atelierista) - o espaço que ensina. Dão atenção à beleza e harmonia do desenho, a que favoreça a interação social, assim como, às cores das paredes, à luz do Sol, filtrando-se pelas grandes janelas, nas plantas verdes e saudáveis e na manutenção cuidadosa do espaço. Os sanitários, *“são todos instalados de um modo eficiente e agradável. Nada é considerado como espaço marginal. Por exemplo, os espelhos nas instalações sanitárias e lavabos são cortados em diferentes formatos, para estimular as crianças a olhar para as suas imagens de uma forma divertida”*(1999:153). Existem paredes de vidro para criar uma continuidade entre jardins interiores e exteriores, para separar os espaços de trabalho criando uma sensação comunitária. Contribuem para terem muita luz e oferecem uma ocasião para que se brinque com transparências e reflexos. Pode-se dizer que deixam abrir as paredes das salas para deixarem entrar a luz do novo conhecimento.

Nos vários jardins de infância citados neste item encontra-se a preocupação da ligação do interior com o exterior, e para exemplificar selecciona-se esta imagem do jardim de infância Neue Welt em Viena, Austria, da autoria do arquitecto Adolf Krischanitz.



Figura 15 Jardim de Infância Neue Welt - fonte Guarderías, Diseño de Jardines de Infancia

Sintetizando, na educação de infância as salas, as casas de banho, os espaços de acesso, o espaço exterior, em todos os espaços poderemos tirar o máximo partido, de forma a não existirem espaços educativos mortos, o que se verifica também nas características que Wolff (2002) apresenta. A sala de actividades é um espaço aberto que se amplia funcionalmente para as outras dependências em que se desenvolve a vida e as rotinas diárias.

*expressão e
comunicação*

Para desenvolver a expressão e comunicação cujos domínios curriculares integram: expressão musical, expressão plástica, expressão motora, expressão dramática, matemática e linguagem oral e abordagem à escrita, Wolff (2002) contempla no espaço funcional para actividades de aprendizagem nove características (ver quadro 6, pág129a133) que apoiam e favorecem este item.

Nos jardins escolas de Régio Emilia, existe um grande atelier (oficina ou estúdio) onde é possível explorar com as mãos e as mentes, trabalhar em

projectos ligados a actividades previamente planeadas nas salas de actividades, explorar e combinar ferramentas, técnicas e materiais novos com outros mais conhecidos. Entretanto, a tecnologia trouxe a câmara, o gravador, a gravação em vídeo, a fotocopiadora, o computador, tornando a “caixa de ferramentas” maior, obrigando a descentralizar o atelier para espaços menores, construindo ainda um arquivo e um centro de documentação (Gandini,1999:153).

Johnson particulariza que todas as salas de actividades terão um lavatório, “uma área molhada”, para arte e projectos de expressão plástica, mobiliário e equipamento apropriado e espaço reservado para a dramatização e actividades de movimento. O tipo de piso pode condicionar a realização destas actividades, que deve ser durável, impermeável e de fácil limpeza (1993:16).

Em relação à educação estética, Forneiro sugere incluir réplicas de obras de arte, pinturas, esculturas, e espaços para colocar trabalhos das crianças com uma apresentação cuidada realçando assim o seu valor estético e afectivo. Considera que a harmonia das cores também educa para a sensibilidade estética das crianças (1998:261).

*autonomia,
trabalho entre
pares e pequenos
grupos*

Contudo, para que a criança usufrua destas características do espaço tem que se apropriar desse mesmo espaço e para isso ele tem que favorecer a autonomia da criança. A conquista da autonomia da criança operacionaliza-se em termos de movimentos, de actividade física, da interacção com os outros, consigo próprio e com os materiais.

No espaço concretiza-se em espaços abertos facilitadores do movimento, oportunidades de interacção com os outros, em grande grupo, pequeno

grupo, espaços de intimidade, e equipamentos organizados de forma a favorecer a sua utilização autónoma. O ambiente precisa também de ser flexível; passa por uma modificação frequente levada a cabo pelas crianças e pelos educadores para se actualizar de acordo com as necessidades de serem protagonistas do seu conhecimento. Tudo o que rodeia as pessoas e o que usam, os objectos, os materiais e as estruturas, não são vistos como elementos cognitivos passivos, mas, ao contrário, como elementos que condicionam e são condicionados pelas acções dos indivíduos que agem nesse ambiente. Na tabela de Wolff (2002) as categorias “*tamanho do grupo*”, “*equipamento*” e “*aspectos estruturais*” enunciam respectivamente espaços flexíveis, que facilmente se mudam, momento a momento, dia a dia, para fornecer múltiplas finalidades a diferentes tamanhos de grupo; espaço para trabalho individual para providenciar o sentido de posse e promover a responsabilidade para a auto aprendizagem, espaços com mobiliário versátil para permitir moldar o ambiente de aprendizagem.

Na concepção do jardim de infância, especificamente para actividades de grandes grupos, exercício físico, jogos..., Johnson indica a sala polivalente (1993:16); para quem deseje estar sozinho, trabalhar só ou conversar com um amigo, em Régio Emilia estão previstos mini-ateliers ou outros pequenos espaços fechados (Gandini, 1999:153), e no mesmo sentido Passantino dá o exemplo de Turock, director do Centro de Tidewater, que sugeriu a inclusão de “mouseholes” (espaços de escondida) onde somente as crianças poderiam entrar (1978:5).

No Jardim Infantil João de Deus de Penafiel, da autoria de Siza Vieira, poderemos imaginar espaços que também favorecem a intimidade, ao verificarmos que o pé direito é menor que o convencional, quer na pala exterior, quer em alguns recantos no interior do edifício, opção que

também se verifica no jardim de infância Luginsland ilustrado na figura 5.



Figura 16 Detalhe do pé direito mais baixo no exterior, Jardim Escola João de Deus em Penafiel - fonte Architècti, nº8.

Figura 17 Detalhe do pé direito mais baixo no interior, Jardim Escola João de Deus em Penafiel - fonte Architècti, nº8.

No jardim de infância de Frankfurt, assim como nos outros citados, o mobiliário assim como as estantes para chapéus e sapatos foram colocados à altura das crianças, como se pode verificar na figura 9.

Távora sugere na entrevista colocar os fechos das portas à altura das crianças de forma a facilitar o seu manuseamento (anexo2, pág.11). A figura seguinte, do jardim de infância Shirokane, localizado em Tóquio, Japão, da autoria do atelier Suda Arquitectos, ilustra o pormenor dos puxadores da porta ao alcance quer da criança quer do adulto.



Figura 18 Detalhe dos puxadores das portas à altura das crianças e dos adultos, Jardim de Infância Shirokane em Tóquio - fonte Guarderías, Diseño de Jardines de Infancia.

E, porque a autonomia não é só a independência dos actos e pensamentos mas também a capacidade individual e colectiva de assumir responsabilidades Wolff (2002), na categoria sustentação psicológica/social, indica espaços que providenciam o sentido da pertença, de posse e de orgulho para incentivar o desejo da responsabilização no uso e na manutenção do ambiente físico que por sua vez provocam um interesse mais elevado na aprendizagem, mas também promovem o desenvolvimento da cidadania, dos valores.

*educação para a
cidadania,
educação para
os valores e*

Um dos pilares da educação para o século XXI “aprender a viver juntos”, proposto no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI (Delors, 1996), vai ao encontro da necessidade de desenvolvimento de uma maior compreensão do outro e percepção das interdependências sociais, culturais e económicas.

*grupos de
crianças de
diferentes idades*

O despacho que dita as normas de instalação determina que se deverá ter em conta a especificidade de cada local ou região, conjugando com os princípios pedagógicos e educacionais, apoio social, administrativo, financeiro e arquitectónico(1997.b:86).

É neste sentido que se dá como exemplo as escolas em Reggio Emília pois Gandini afirma que não poderiam estar em qualquer outro lugar, daí nenhuma delas servirá como um modelo exacto a copiar, mas apresentam características comuns que merecem ser tomadas em conta para outras escolas. Cada escola é cheia de luz, de variedade, e de uma “*certa espécie de alegria*” (1999:157), a configuração particular de cada uma no que diz respeito ao jardim, às paredes, às janelas grandes e aos móveis atraentes permite pensar que é um local pensado para a qualidade do ambiente. Cada escola demonstra como professores, pais e crianças trabalhando e brincando juntos criaram um espaço único, que reflecte as suas vidas, a história de cada escola, as diferenças culturais e um sentido de opções pensadas. Gandini reforça citando o pensamento de Malaguzzi “*o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele*”(1999:157).

Um dos pontos que Nair (2002) indica para se ter em conta na configuração do espaço é sobre os agrupamentos multi-etários defendendo que a maioria de grupos de estudantes serão baseados em aptidões e em interesses e representam um diverso leque de idades. Cita Daniel Pink que questiona “*quando foi a última vez que passou um dia inteiro numa sala exclusivamente cheia com pessoas da sua própria idade?*” No caso do jardim de infância vai ao encontro da necessidade de desenvolvimento de uma maior compreensão do outro, na sua especificidade social, cultural e histórica, e como se disse atrás (capítulo

I,1.3) favorece o redimensionamento das competências cívicas das crianças, assim como facilita o desenvolvimento e a aprendizagem.

Nesta perspectiva de interculturalidade e de inclusão sublinha-se o que Forneiro propõe: quadros e fotografias com imagens de crianças de outras raças ou com outras características físicas (de cadeiras de roda, muletas, próteses), de outros modos de vidas (casas, alimentos, transportes) (1998:261). A pluralidade também acontece através dos materiais, incluindo também aqueles do seu próprio contexto. Deste modo, e também pela importância de expor os próprios trabalhos das crianças, mapas de registo, etc., ao organizar o espaço físico é preciso articular o ritmo de vãos envidraçados com os panos de parede de forma a garantir áreas suficientes para a exposição dos materiais à escala da criança. A altura da criança, o que a sua visão abrange, é uma condicionante que diminui a quantidade de área útil.

escola inclusiva

É neste mesmo sentido a mensagem que foi claramente transmitida pela Declaração de Salamanca em 1994, redigida na Conferência Mundial Sobre Educação Especial, promovida pela UNESCO, em defesa de uma sociedade para todos, partindo do princípio fundamental de que todas as pessoas devem aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter.

Deste modo, Clark sobre o desenho de escolas e a inclusão de crianças especificamente com necessidades educativas especiais, defende que, questionar acerca das necessidades físicas aos estudantes mais velhos, de graus de ensino avançados, com necessidades educativas especiais e dificuldades físicas e aos seus pais, não é algo de separado, mas antes, uma extensão de um processo de compreensão de como acrescentar valor às vidas de todos os alunos que estudam, descansam e brincam no fluxo

das escolas normais. Considera difícil deixar de lado a importância deste aspecto (2002:26).

Clark refere que o desenho de escolas inclusivas é um processo no qual a visão cultural e ética redimensiona a tomada de decisão em aspectos tão simples como as acessibilidades. Necessita que se tome em consideração as diversas e potencialmente conflituosas necessidades beneficiando, deste modo, os espaços para todos aqueles que usam a escola (2002:26).

Clark faz uma síntese de algumas características recolhidas pelo DfEE em estudos de casos que demonstram o benefício das práticas inclusivas para toda a comunidade escolar:

- Uma mudança de atitude em relação às crianças com necessidades educativas especiais que encoraja todas as pessoas envolvidas a terem uma aproximação positiva no desenvolvimento do desenho físico e que vai ao encontro das necessidades de todos os alunos.

- Mudanças positivas que influenciam o comportamento dos alunos com base em melhoramentos na disposição e distribuição de espaço e no desenho de áreas comuns como corredores, espaços de arrumação de casacos e sacos (cacifos) e salas de refeições.

- Melhoramentos nas condições acústicas que ajudam alunos com deficiências auditivas, assim como, alunos com infecções temporárias. Todos os alunos poderão ouvir melhor os professores, assim como a si mesmos.

- Enriquecimento dos espaços exteriores através da criação de fronteiras melhoradas entre as diferentes actividades e um leque mais amplo de espaços para os alunos desfrutarem.

- A criação ou adaptação dos espaços existentes de forma a obter espaços adicionais como, pequenas salas para grupos de pessoas, espaços de arrumação e lavandarias (2002.28).

Quando se desenha para a inclusão tem que se ter presente que existem potenciais diferenças entre as necessidades dos alunos. Por exemplo, um aluno com dificuldades motoras necessita de uma temperatura ambiente que é desconfortável para alunos fisicamente activos. Existe necessidade de um planeamento antecipado de forma a minimizar estas diferenças e o desenvolvimento de soluções de arquitectura flexíveis em que se possa escolher e controlar.

Clark chama a atenção para o facto de, ao colmatar as necessidades de estudantes com necessidades educacionais especiais, o benefício é também para os outros alunos; existem aspectos indesejáveis dos edifícios que criam problemas para os alunos e se tornam ainda mais graves para alguns alunos com necessidades educacionais especiais. Problemas de falta de espaço ou excesso de pessoas pode ter um efeito desproporcionado em algumas crianças com necessidades educacionais especiais. Confinar grandes grupos de crianças em espaços reduzidos aumenta o potencial de comportamento violento; este risco é consideravelmente maior para alunos com dificuldades emocionais ou comportamentais. Interação ruidosa nestes espaços pode criar ansiedade àqueles com desordens do espectro autista. Também corredores cheios de pessoas, o que é reconhecido como um dos lugares onde os conflitos ocorrem dentro das escolas, podem ser particularmente perigosos para aqueles com dificuldades de mobilidade (motoras). A falta de espaço de arrumação para as ajudas motoras (canadianas, cadeiras de rodas) e outros equipamentos especiais também pode prejudicar. O espaço para arrumação dos pertences das crianças é um problema continuado das escolas. Tanto é um problema psicológico, como é um problema prático:

a falta de “território” pessoal pode induzir ao isolamento e ansiedade por falta de controle social, e baixa auto estima nas crianças. Alunos com necessidades educacionais especiais têm falta de certezas onde estão as fronteiras entre o que é pessoal e o que é social, o que afecta e distrai as crianças das tarefas (2002:28).

As crianças com necessidades educativas especiais necessitam da atenção duma equipa multidisciplinar, assistentes sociais, psicólogos, fisioterapeutas, terapeutas da fala... Os edifícios necessitam de acomodar as visitas destes profissionais. Também a acessibilidade a um sala “silenciosa” onde os alunos podem estar para acalmar é particularmente importante para todos aqueles com necessidades educativas especiais.

A inclusão de crianças que apresentam necessidades educativas especiais não consiste somente na permanência física desses alunos, mas no propósito de rever concepções e paradigmas, respeitando e valorizando a diversidade desses alunos, exigindo assim, que a administração, o projectista, os funcionários da escola, os pais e a comunidade definam a responsabilidade de criar espaços inclusivos. Dessa forma, a inclusão significa que não é o aluno que se molda ou se adapta à escola, mas a escola consciente da sua função, coloca-se à disposição do aluno.

No caso português, ao projectar o edifício que promova a inclusão, tem que se ter em conta o decreto-lei 123/97, de 22 de Maio que aprova as normas técnicas destinadas a permitir a acessibilidade das pessoas com mobilidade condicionada nos edifícios públicos, equipamentos colectivos e via pública numa perspectiva abrangente de construir sem barreiras para uma sociedade inclusiva.

Sintetizando, características previstas no estudo de Wolff (2002) tais como, fornecer o espaço e a distribuição de espaço correctos; a

optimização visual, acústica, de temperatura e sinalética clara numa escola, trará melhorias a todos os utilizadores. Até porque, a escola inclusiva é aquela que acomoda todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, sendo o principal desafio desenvolver uma pedagogia centrada no aluno, uma pedagogia capaz de educar e incluir além das crianças que apresentam necessidades educativas especiais, aquelas que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes na escola, pois a inclusão não se aplica apenas aos alunos que apresentam alguma deficiência.

*educação
ambiental*

Se a escola for entendida como um elemento estratégico na construção de uma nova cultura tem igualmente que ter em conta a relação com a natureza, então os elementos fundamentais da preservação do ambiente, deverão estar presentes no espaço escolar, não apenas em termos da concepção estética desse espaço, mas também no que se refere à sua organização. Assim, a escola pública, a nível local, constitui-se como um centro de referência em relação à efectiva concretização de práticas inovadoras, em termos ecológicos.

Peter Smith apresenta estes indicadores chave para um projecto sustentado:

- minimizar a utilização de energia fóssil.
- empregar materiais recicláveis e renováveis de diversas fontes.
- evitar todos os produtos químicos cuja manufactura prejudica a camada de ozono, incluindo os HCFC.

- sempre que possível utilizar materiais orgânicos voláteis.

- projectar de forma a tirar o máximo proveito da luz natural, estando ao mesmo tempo preocupado com as suas limitações.

- explorar o potencial da ventilação natural no controle da climatização geral que minimize o uso de energia e maximize o conforto.

- fazer o melhor uso da energia solar passiva enquanto se emprega sistemas de aquecimento devidamente regulados para as necessidades dos ocupantes, recorrendo apenas em situações excepcionais ao ar condicionado.

- assegurar que os sistemas de gestão do edifício são de utilização simples, evitando sistemas complexos que dificultarão a sua gestão.

- identificar as oportunidades no sítio de gerar energia eléctrica renovável.

- identificar o potencial de explorar a temperatura constante da terra para equilibrar climaticamente o edifício no Verão e no Inverno.

- minimizar o uso da água.

- minimizar a impermeabilização do solo.

- criar um ambiente exterior ameno visualmente e que ao mesmo tempo ofereça benefícios tais como sombras no Verão, que permita a evaporação da água natural bem como sustente a biodiversidade.

- e para finalizar, enquanto se preocupa com todos estes elementos chave, assegurar que o projecto atinja elevada eficácia técnica em combinação com uma estética de excelência (2001:205, 206).

Também Clark chama a atenção para o facto de a construção poder usar materiais reciclados e amigos do ambiente dando o exemplo de Notley Green County Primary School, um projecto sustentável, projectado pelos arquitectos de Allford Hall Monaghan Morris, após terem ganho o concurso promovido pelo Essex County Council e Design Council, Notley Green County Primary School. Custando o mesmo para construir que uma escola tradicional, caracteriza-se por materiais e métodos ecológicos e é muito mais económico em consumo de combustível do que edifícios de escola convencionais. O telhado da escola é coberto com terra vegetal, garantindo ao mesmo tempo um bom isolamento e um micro-clima ideal para insectos e pássaros. A madeira de cedro é usada como revestimento, o bambu para o pavimento e jornais reciclados como material de isolamento. O piso dianteiro da entrada é coberto de estrados feitos de pneus de camião reciclados (2002:2).

Salienta-se ainda que pequenos gestos como fechar a torneira enquanto se põe sabonete e se esfrega as mãos, fechar a porta para manter a temperatura ambiente na sala, serão mais fáceis de praticar pelas crianças se as torneiras e os puxadores das portas estiverem ao seu alcance e forem de fácil manuseamento.

*bem-estar e
segurança*

A educação ambiental está relacionada com a saúde, o bem estar e qualidade de vida. Assim, sabendo que, desde cedo, a criança é um aprendiz curioso que pesquisa, organiza e assimila o conhecimento sobre o mundo, sobre as pessoas e sobre si mesmo, e que faz isso com jogos e brincadeiras, é igualmente importante que encontre um espaço seguro e no qual se sinta bem.

O despacho conjunto nº268/97, normas de instalações, entende por habitabilidade a capacidade dos edifícios, suas componentes e equipamentos, de satisfazerem condições de salubridade e conforto; e por segurança o acautelar “*a salvaguarda da vida e integridade física dos utilizadores, face aos diferentes riscos previsíveis*”. Enunciam algumas condições de habitabilidade e segurança tendo por base o documento “*Exigências Funcionais e Construtivas para Edifícios Escolares*” LNEC, MOPTC, Lisboa, Abril de 1993. Existe ainda o “*Regulamento de Segurança Contra Riscos de Incêndio em Edifícios Escolares*” (Decreto-Lei n.º 414/98 de 31 de Dezembro) e o Decreto-Lei n.º 379/97, de 27/12 que aprova o regulamento que estabelece as condições de segurança a observar na localização, implantação, concepção e organização funcional dos espaços de jogo e recreio, respectivo equipamento e superfícies de impacte.

*planificação em
equipa*

Uma das condições para promover o “bom” funcionamento da instituição e o envolvimento dos vários parceiros educativos é a planificação em equipa. Para incentivar o trabalho de equipa, Wolff (2002), Johnson (1993) e Nair (2002) contemplam espaços para esse fim e simultaneamente para a pesquisa do professor, espaços que tratem os professores como profissionais que são.

Gandini, na abordagem de Reggio Emília, refere também que o espaço é estabelecido para favorecer as interações dos professores, da equipe e dos pais, entre eles próprios e com as crianças. Por exemplo, os adultos podem reunir-se, trabalhar em grandes ou pequenos grupos, discutir problemas ou lanchar juntos dentro da escola (1999:151).

*articulação com
a escolaridade
obrigatória,
relação com os
pais e
participação da
comunidade*

Contudo, a realidade organizacional dos jardins de infância da rede pública, segundo Formosinho e Sarmento, é constituída por uma arquipélago de jardins de infância, na sua maioria constituído por lugares únicos, de acordo com as estatísticas do Departamento da Educação Básica, no ano lectivo de 1997/98: 76,8% dos jardins de infância funcionou só com uma sala, 18,5%, com duas salas e 3,1% dos estabelecimentos com três salas. A debilidade organizacional dos jardins decorre deste facto, cada um funciona como uma ilha, tornando-se auto-suficiente em termos curriculares e pedagógicos (2000:128).

O despacho conjunto nº268/97, normas de instalações, já determina que um dos critérios a ter em conta na programação dos estabelecimentos de educação é a integração ou associação destes estabelecimentos com os vários estabelecimentos de ensino ou com outro tipo de equipamento colectivo desde que compatível, racionalizando-se e articulando-se a gestão e utilização dos recursos físico e humanos (DEB,1997.b:85).

Se tivermos em conta igualmente as recomendações do Conselho da Europa (1988) que sublinham, no ponto 4.2.2.3. a importância de melhorar a continuidade entre a educação pré-escolar e o ensino primário, em que os processos de aprendizagem e as técnicas de ensino utilizadas deveriam levar à criação de um processo contínuo sem interrupções para as crianças dos 3-4 aos 11-12 anos numa mesma escola básica (com o mesmo pessoal com a mesma formação); do segundo

relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, no qual a educação básica é definida como uma educação inicial (formal ou não formal) que vai em princípio, desde cerca dos três anos de idade até aos doze, ou menos um pouco (Delors,1996:106); do exame temático da OCDE que recomenda que se garanta a manutenção dos registos das crianças e a sua transferência para outros estabelecimentos e garanta a efectiva participação das famílias na implementação e organização de serviços de modo a que sirvam as suas necessidades e as necessidades das crianças (2000:232); e, se tivermos em conta, ainda, para além das normas das instalações, a restante legislação em vigor, nomeadamente: a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (DR. nº 34 de 10/2/1997) que assume a educação pré-escolar formal como “*complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação*” (capítulo II, artº3º) e que explicita a determinação de garantir a integração de serviços sociais em todos os jardins de infância da rede pública; o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio que favorece a dinâmica de associação de projectos interagindo com o meio e com as diferentes unidades escolares que nele se encontram, no qual, o objectivo da autonomia é permitir às escolas que adoptem modelos adequados às características dos contextos em que se encontram inseridas, promovendo formas de trabalho pedagógico orientadas para o reforço da participação da comunidade e para a responsabilização de todos os intervenientes no processo educativo: governo, administração, professores, alunos, pais e outros membros da sociedade local, onde se verifica a importância atribuída à participação dos pais e comunidade e à continuidade educativa entre ciclos (apontam para um processo de desenvolvimento contínuo sem cortes nítidos e precisos), os espaços escolares deverão inserir-se ou articular-se, o mais possível, com outros espaços escolares, e também cívicos, do jardim público à biblioteca municipal, do parque desportivo ao centro cultural.

De facto, existe hoje uma preocupação em incentivar a associação de escolas.

Retomando os espaços que Wolff (2002) indica encontram-se: espaços de apresentação, espaços laboratoriais, galerias, estúdios e espaços de exposição, onde as equipas demonstram e executam, cujos objectivos são dar oportunidade de praticar, partilhar técnicas e conhecimentos adquiridos expondo os processos e o produto final com os alunos, a equipe de funcionários, família e comunidade, e, simultaneamente, de receber o feedback; áreas que rápida e facilmente sejam mudadas o que também incentiva e apoia a integração de cursos e de programas partilhando o espaço e o equipamento; várias características que favorecem a participação e integração da aprendizagem, das pessoas e dos serviços de apoio: acesso à comunidade, ninhos de espaço adjacente, visibilidade e conexões entre as pessoas e os espaços. Assim como Wolff (2002), Nair (2002), na configuração do espaço, tem em conta a utilização dos edifícios pelos pais e comunidade propondo projectar-se áreas com todas as comodidades necessárias para o uso da escola pelos pais e por voluntários em horário lectivo e para o uso da escola pelos residentes da comunidade, fora do tempo lectivo. Se estes espaços se articularem com outros graus de ensino facilitam também a articulação da gestão dos recursos humanos.

Um edifício que realce e sustente o que se expôs seria então um edifício que recebesse pelo menos os dois níveis de ensino, pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico.

Como exemplo, na figura 19 apresenta-se a planta do edifício Núcleo Escolar de Santiago sob a alçada da Câmara Municipal de Aveiro, da autoria do arquitecto José Quintão que realça conjuntamente estas linhas de acção:

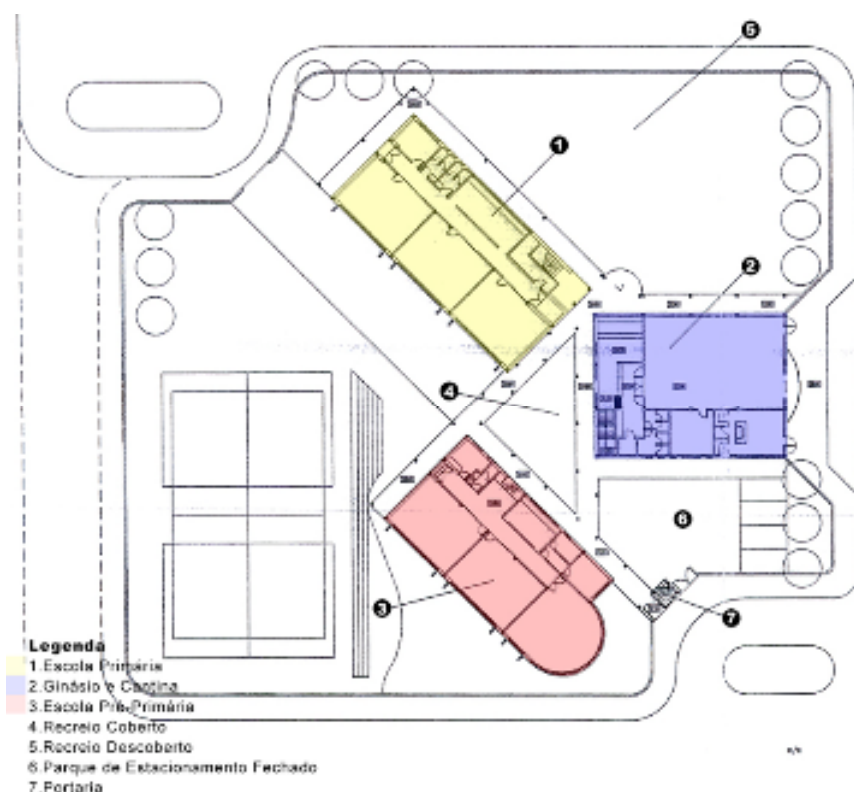


Figura 19 Núcleo Escolar de Santiago - fonte Câmara Municipal de Aveiro, Dep. de Obras

Na memória do anteprojecto afirma-se a importância de ultrapassar o conceito tradicional de escola, que se limita a ter salas de aulas, introduzindo uma sala de trabalho por módulo de 3 salas de aula, um módulo com sala polivalente (ginásio, espectáculos, reuniões, etc.), bem como um pequeno bar de apoio e uma sala para professores.

A organização do programa foi estabelecida em três edifícios, um com dois pisos para o ensino primário; um edifício com um piso para o ensino pré-primário; um edifício polivalente com um piso + galeria para sala polivalente, sala de professores, bar e refeitório. Existe a preocupação de o 3º edifício – Polivalente - ser implantado de forma a permitir o acesso directo do exterior, sem interferir com os outros edifícios, para tornar possível a utilização para outros fins, que não os escolares.

Para o autor deste projecto, o edifício polivalente apresenta uma linguagem mais arrojada, simbolizando a relação da escola com a comunidade. Este espaço pode servir para pôr em prática a recomendação dos vários autores citados: a criação de um centro de informação de pais para agir como uma relação entre a escola e a comunidade.

Outro exemplo é a Escola da Fonteira, em Belas, da responsabilidade da Câmara Municipal de Sintra, que abriu em Setembro de 2001. O autor, David Maranha, optou por outra solução, que na interpretação do arquitecto Steven Evans:

“Os dois mundos existem no mesmo edifício sem comprometer unidade do conjunto: parece-me que a intenção, conseguida, era a de fazer a escola como uma casa partilhada por pessoas de idades e exigências diferentes. A minha escola e o meu jardim infantil, dos quais tenho muito boas memórias era assim” (2002:62).

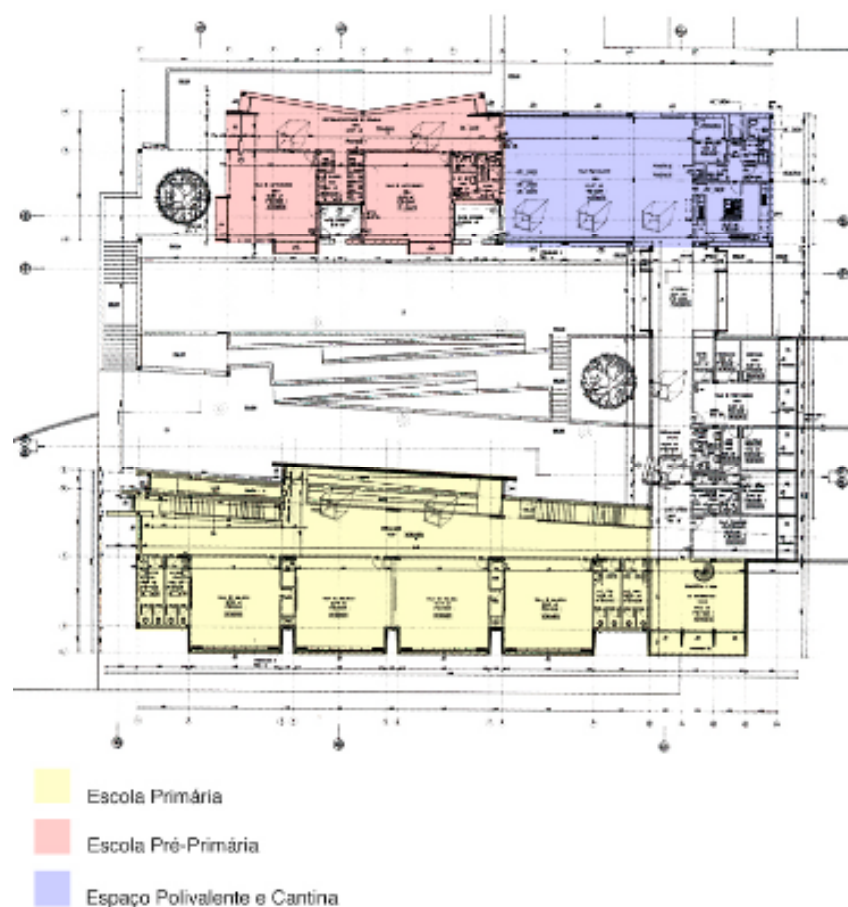


Figura 20 Planta do Piso 0 da Escola da Fonteireira - Fonte Arquitectura e Vida nº24

No corpo nascente situa-se a escola do primeiro ciclo do ensino básico e no corpo poente o jardim de infância ligados pelas áreas comuns: espaço polivalente e cantina. No bloco destinado ao 1º ciclo, uma parte dos seus espaços interiores estão na forma do labirinto dos corredores largos, das escadas e da rampa comprida, tudo aspectos que fazem pensar nas escalas das escolas secundárias, a etapa seguinte dos alunos deste espaço.

Um exemplo mais abrangente, do jardim de infância ao 3ºciclo, é a Escola Básica Integrada Vasco da Gama, em Lisboa, da autoria de Maria Otília Santos e João Pancada Correia, arquitectos da Direcção Regional de Educação de Lisboa.



Figura 21 Vista geral da Escola Básica Integrada Vasco da Gama-Fonte www.ebi-vasco-gama.rcts.pt/

Abriu no dia 21 de Setembro de 1999 para um total de 800 alunos. Dispõe de 21 salas de aulas para os três ciclos e Jardim de Infância e mais algumas salas de trabalho. Dispõe ainda de salas próprias para Educação Física, Educação Visual e Tecnológica, espaço multifuncional, laboratórios de Ciências, Física, Educação Tecnológica, anfiteatro, biblioteca, bar, refeitório, sala de alunos, parque infantil, horta pedagógica, três campos desportivos e garagem. No ginásio têm o material para as aulas de Educação Física e para a utilização de grupos não pertencentes à escola, quando o solicitam.

Todos os espaços educativos da escola, do jardim de infância ao 3º ciclo desaguam no átrio central, onde se encontram as zonas de administração e de gestão, a sala de professores, o refeitório, a sala de convívio e o ginásio. É a partir do átrio central que se acede ao anfiteatro e ao piso superior onde está o centro de recursos, com biblioteca, mediateca, hemeroteca, videoteca e área de exposições. Espaços estes que podem ser utilizados pela população escolar e pela comunidade envolvente - uma escola aberta à comunidade.

Por ser tão claro e elucidativo, transcreve-se este pequeno texto retirado do site da respectiva escola:

“Foi engraçado ver entrar na mesma escola, simultaneamente, as crianças do Jardim Infantil, os mais crescidos do 1º, 2º e 3º ciclos quase apadrinhando os mais pequeninos. É que, nesta escola, estamos todos juntos e isso é BOM! Quem iria imaginar que a turma do 7ºE viesse a colaborar nas actividades do 1º ciclo, que estes cantassem as janeiras aos mais velhos, que os miúdos do Jardim de Infância oferecessem uma canção de Natal a toda a escola? Este convívio e esta actuação de conjunto deixam perceber uma nova forma de escola. A própria arquitectura do edifício também é diferente. Quer os espaços exteriores quer os interiores, são abertos e, ao mesmo tempo, acolhedores, propiciando um ambiente moderno, ecológico, super agradável! E se compararmos estas nossas novas instalações com as anteriores de onde nós viemos, ainda mais felizes nos sentimos, pois a nossa antiga escola era um conjunto de pavilhões pré-fabricados, em madeira, que não ofereciam nem de longe, o bem estar desta actual. [...] Muito poucas escolas portuguesas dispõem de um anfiteatro como o da nossa escola. Sentimo-nos tão bem lá dentro! Tem recursos modernos de luz e som e está preparado para a projecção de vídeo em ecrã gigante. Para além de se destinar à própria escola, é um espaço aberto à comunidade é lá têm acontecido encontros e actividades de grupos de fora da escola. Adoramos ter actividades no anfiteatro. Tens de assistir, por exemplo, a uma das peças de teatro da nossa escola, valeu? Se cá vieres ao fim da manhã, convidar-te-emos para almoçares na nossa cantina” (www.ebi-vasco-gama.rcts.pt/).

Para além destas relações encontradas entre as linhas de acção explícitas nas Orientações Curriculares para a educação de infância e a organização do espaço físico, existem outros pontos a considerar que se abordam de seguida: a dimensão do edifício, a componente sócio-educativa e a localização.

Em relação à dimensão do edifício Mialaret defende que um estabelecimento de ensino pré-escolar não deve receber um grande número de crianças pois, o carácter de uma grande família, transmite segurança à criança e favorece a relação afectiva com todos os membros da instituição, contactos sociais esses que são indispensáveis à formação e desenvolvimento da sua personalidade. Nessa perspectiva, um grande número de adultos prejudicaria essa familiaridade (1976:67,68). Então, os edifícios devem conservar o carácter de intimidade favorecendo a relação afectiva com todos os que vão fazer parte desse novo universo. Segundo Johnson as crianças têm de se adaptar à transição da segurança do ambiente doméstico para um ambiente de escola, maior, mais estruturado e mais agitado, para isso, nas suas anotações refere que os centros do ECE (Early Childhood Educational) devem fornecer essa adaptação. O programa do espaço varia, naturalmente, de acordo com o número de inscrições, e este autor acrescenta que uma instalação de ECE para 200 crianças o dia todo, ou 400 para meio dia requererá aproximadamente 20,000 pés quadrados (1 pé=30,48 cm assim 20,000 pés equivale a 609,60 m²). Necessita de 8 salas de actividades, um ginásio, uma sala polivalente, um espaço para a administração, um espaço de armazenamento e uma sala de máquinas (1993:16,17).

Em Portugal, está definida, no despacho conjunto n° 268/97 de 25 Agosto (normas de instalações), a área das salas de actividades que deve ter cerca de 50 m² ou seja, cerca de 2 m² por criança (na inclusão de crianças com necessidades educativas especiais a lei prevê a redução do número de crianças); a existência de uma sala polivalente, cuja área será sempre maior que a maior sala de actividades; a proporção de uma instalação sanitária por 10 crianças (pelo menos uma sanita deve ter apoios para a criança com dificuldades de locomoção) e instalações sanitárias para adultos, cujas áreas são variáveis; o vestiário das crianças; o gabinete da direcção e o gabinete de educadores estão previstos apenas para estabelecimentos com mais de quatro salas de actividades com uma área calculada para cada um deles de 9 m²; a secretaria só no caso da dimensão do estabelecimento o justificar; a área da confecção das refeições deve obedecer a critérios estabelecidos para o efeito; a arrecadação num total de cerca de 9 m²; a existência de uma

sala de repouso só quando necessária, também com uma área variável; e a existência obrigatória de um espaço exterior que inclua uma área coberta (na construção de raiz, se possível no edifício adaptado) não inferior ao dobro da área das salas de actividades, incluindo o espaço de área coberta.

No total, em duas situações diferentes, verifica-se que um edifício para 50 crianças terá uma área de 271,9m² e para 200 crianças uma área de 701,5m², (em ambos os casos contabilizou-se 15% para áreas de circulação e não se contemplou espaço para equipamento de cozinha, arrumo e armazenamento de produtos alimentares em virtude das normas promoverem a utilização comum de espaços).

O mesmo despacho determina, como critério, a versatilidade ou a adaptação na criação do edifício, de forma a permitir a evolução da procura (1997.b:86). Johnson tem em conta este critério pois define as características da construção com o objectivo de uma instalação de ECE poder ser reciclada no futuro, pois com a diminuição da taxa de natalidade o espaço educacional também diminuirá. Conceptualmente, a instalação será um protótipo e consequentemente repetível. Quando planeado, projectado e construído correctamente, o centro de ECE pode ser reconvertido para ser usado como escritórios ou habitação se a necessidade para o espaço educacional diminuir (1993:17).

Wolff (2002), nos aspectos estruturais, contempla espaços adaptáveis de forma a que a alteração ou a mudança de forma, permita a renovação das estruturas e infra-estruturas com menos custos e tempo.

Como exemplifica a figura 22, o gabinete de arquitectura Marble Fairbanks Architects quando projectou a escola pública de Chicago teve em conta três situações. A primeira, em resposta ao desenvolvimento imprevisível ao longo do ano, prende-se com as salas que podem ser facilmente partilhadas entre cada uma das pequenas escolas que a compõem, a segunda refere que cada escola pode também expandir-se com um impacto mínimo, e por último, como são blocos repetitivos, a forma apresentada favorece a adaptação para outros fins, caso a frequência de crianças diminua.

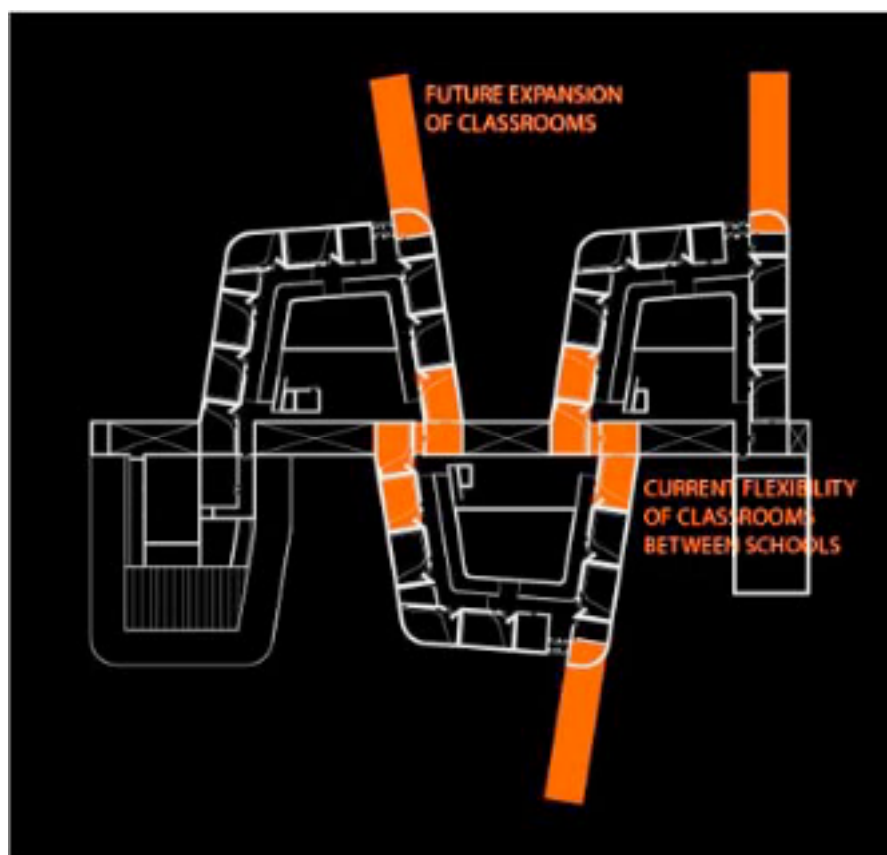


Figura 22 Escola pública de Chicago
 Fonte http://www.designshare.com/awards/review.asp?project_id=173

Acerca da localização, no Despacho Conjunto nº258/97 de 21 de Agosto nas condições a ter em conta, referem que se situem nos aglomerados populacionais, o mais perto possível das áreas residenciais que servem, e dos outros estabelecimentos de ensino, lares, instalações desportivas, jardins públicos, casas do povo, juntas de freguesia, favorecendo-se unidades de equipamento integrado. Devem garantir fácil acesso, comodidade e segurança a peões e veículos; e a fácil obtenção de infra-estruturas, água, energia eléctrica, esgotos residuais e pluviais, e recolha de lixos.

Passantino, na nota final do seu artigo, fala sobre a questão da localização na comunidade destes serviços, para melhor servir os grupos de utilizadores. Questiona: devem estar perto dos locais de trabalho dos pais? Isto foi com sucesso implementado durante a II Guerra Mundial, de acordo com o plano de defesa “Rosie the Riveter”, que levou mais de 6 milhões de norte-americanas ao trabalho na indústria de

guerra, depois do ataque a Pearl Harbour); ou devem estar num perímetro percorrido a pé desde os grupos de casas, tal como são planeados em novas comunidades na Suécia? Segundo o autor a solução é que eles pertençam a uma variedade de localizações, para maximizar a oferta de serviços essenciais onde são mais precisos. Isto significa ter em consideração os requisitos de mobilidade do grupo de utilizadores adulto e o desejo natural dos pais de estarem perto dos seus filhos e vice-versa (1978:9).

Por último, a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro veio reconhecer duas componentes que coexistem neste sector de educação: a componente educativa, da responsabilidade do educador de infância, que a organiza com base nos objectivos pedagógicos previstos na Lei Quadro e nas áreas de conteúdo referidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar; e a componente sócio-educativa, que deve responder às necessidades das famílias garantindo o seu funcionamento para além do tempo educativo.

Para a concretização da componente sócio-educativa foi assinado em 1998 um Protocolo de Cooperação entre Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e Solidariedade Social e Associação Nacional de Municípios Portugueses. Com este protocolo ficaram definidas responsabilidades, sendo da competência dos municípios a operacionalização da componente sócio-educativa, no que diz respeito a espaços e a recursos humanos e materiais.

Quanto aos espaços especificamente orientados para o desenvolvimento da componente sócio-educativa, desde 1997 que se encontram publicados dois Despachos (Desp. Conjunto nº258/97 de 21 de Agosto e Desp. Conjunto nº268/97 de 25 de Agosto) que estabelecem, a partir dessa data, que todos os jardins de infância construídos de raiz deverão contemplar espaços para o serviço de refeições e para animação sócio-educativa. Também em relação aos jardins de infância construídos antes de 1997 estabelece que deverão ser adaptados com novos espaços, de forma a responder à concretização das duas componentes da Educação Pré-Escolar, prevista na Lei Quadro. Refere-se de novo que um dos critérios a ter em conta na programação dos estabelecimentos de educação é a

integração ou associação destes estabelecimentos com os vários estabelecimentos de ensino ou com outro tipo de equipamento colectivo desde que compatível, racionalizando-se e articulando-se a gestão e utilização dos recursos físico e humanos.

Em relação aos recursos materiais e humanos, os Municípios que subscreverem o Protocolo recebem verbas próprias, actualizadas anualmente, que serão fixadas por criança e por número de crianças por sala. Acresce referir que, para além destas verbas, os pais suportam uma parte dos custos com base no Despacho nº300/97.

3.3. Características do Projecto do Espaço Físico do Jardim de Infância

“Há muitos edifícios para os quais não existe matéria didáctica, matéria de aprender o que é um edifício”

Távora (anexo 2, pág.2)

Num esforço de articular e integrar o percurso feito definem-se, neste ponto, as características de projecto do espaço físico do jardim de infância.

Parte-se então da tabela de Wollf (2002) para definir as características de projecto do jardim de infância pelo título, pela descrição e pelo objectivo, colocadas nas seis categorias. Encontraram-se 33 características.

Categoria	Característica	Descrição da característica	Objectivo da Característica
Tamanho do Grupo	Variáveis do tamanho do espaço	Áreas que são facilmente e rapidamente mudadas no dia a dia, podendo suportar diversas actividades de aprendizagem dentro do mesmo espaço	Proporcionar finalidades múltiplas e diferentes tamanhos de grupos. Incentivar e suportar a integração de cursos e de programas para partilhar o espaço e o equipamento
	Espaços para trabalho individual (espaço de escondida)	Espaço para o desenvolvimento de actividades de aprendizagem individual ou para momentos de isolamento, onde lhes será permitido o momento e o espaço para pensar ou não pensar - pequenos espaços ou espaços com pé direito mais baixo.	Promover a autonomia, o sentido de posse e a responsabilidade para a auto aprendizagem.
	Espaço para trabalho do corpo docente	Espaços de trabalho individual ou de equipe, do corpo docente para preparação de materiais e reuniões.	Incentivar o corpo docente para a planificação em equipe, envolvendo os vários parceiros educativos e as discussões informais.
Espaço Funcional para Actividades Educativas e Lúdicas	Atelier (oficina ou estúdio)	Áreas de suporte a actividades de aprendizagem que requerem equipamento ou mobiliário especializado (por ex. ciência, tecnologia, arte, música, construção, resolução de problemas).	Providenciar espaços ou infra-estruturas para desenvolver projectos, a expressão e comunicação, o pensamento crítico, a resolução de problemas e o trabalho de equipe.
	Salas de actividades/estúdio de aprendizagem de múltiplos propósitos	Área para diferentes crianças possam ser reunidas em diferentes tarefas, em várias zonas de actividades, em grande ou pequeno grupo	Para suportar o desenvolvimento de actividades educativas, individualmente ou em grupo.
	Espaços de apresentação	Lugares para que as crianças ou as equipas demonstrem e executem.	Dar oportunidade de praticar, partilhar técnicas e conhecimentos adquiridos com os alunos, a equipe de funcionários e comunidade, e de receber o feedback.

Categoria	Característica	Descrição da característica	Objectivo da Característica
Espaço Funcional para Actividades Educativas e Lúdicas (cont.)	Espaços de prática (salão polivalente)	Áreas abertas ou especializadas com ou sem equipamento necessário para praticar técnicas novas (por exemplo, teatro, expressão motora, música e dança).	Suportar a aquisição das técnicas fornecendo o espaço e ferramentas ou equipamento necessário para desenvolver a expressões mais movimentadas e para a realização de manifestações de carácter cultural e recreativo abertas à comunidade.
	Galerias, estúdios e espaços de exposição	Lugares e mobiliário para expor projectos de trabalho em andamento ou terminados (por exemplo, quadros brancos, quadros aderentes, expositores, estúdios).	Sustentar e apoiar o processo de aprendizagem expondo o desenvolvimento do conceito, as actividades de aprendizagem, o processo, produto final e serviços.
	Espaço Exterior	Espaço que fornece uma variedade de jogos, jardins vegetais, zona ecológica, anfiteatro, de acesso fácil às salas de actividades.	Fornecer espaço para permitir a realização de múltiplas actividades lúdicas e educativas.
	Espaços de aprendizagem informais	Espaços de “não-sala de actividades” (por exemplo, corredores, vestiários, refeitórios, dormitórios, sanitários e espaços ao ar livre).	Fornecer espaços para socialização, recolhimento informal, e reuniões fortuitas que promovem frequentemente o pensamento criativo e soluções para os problemas.
Adjacências	Acesso aos pais e comunidade	Espaço com as comodidades necessárias para o uso do jardim de infância pelos pais e por voluntários em horário lectivo, e pelos residentes da comunidade, fora do tempo lectivo.	Fornecer espaço para incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.
	Ninhos de espaços adjacentes	Espaços relacionados, que estão próximos uns dos outros.	Apoiar a integração de aprendizagem, de pessoas, e dos serviços de apoio.
	Visibilidade	Janelas exteriores, paredes interiores envidraçadas, e áreas de aprendizagem abertas.	Convidar a participação nas actividades de aprendizagem trazendo visibilidade aos processos e projectos.

Categoria	Característica	Descrição da característica	Objectivo da Característica
Adjacências (cont.)	Conexões entre as pessoas e os espaços	Ligações físicas e visuais com percursos entre o interior e exterior, entre alunos, família, e comunidade. Às vezes referidas como ruas ou caminhos.	Fornecer a conexão, incentivar a integração das actividades, convidar a participação alargada no processo de aprendizagem e o movimento de projectos de aprendizagem entre áreas funcionais de apoio.
	Espaços de recurso e armazenamento (arrecadações)	Espaço dentro ou junto das áreas das actividades de aprendizagem para armazenar ou fornecer recursos, ferramentas, produtos de aprendizagem e materiais.	Fornecer o acesso rápido aos materiais, às ferramentas, e ao armazenamento necessário para os projectos educativos.
	Espaço e mobiliário para tecnologia	Tabelas, mesas e armários para a tecnologia (por exemplo, computadores, impressoras, digitalizador, copiadora, telefone, telefax, equipamento de vídeo/áudio, recursos de texto, auxiliares de pesquisa).	Apoiar a pesquisa e partilha de informação e incentivar o desenvolvimento da técnica de utilização da tecnologia.
Equipamento	Espaços com mobiliário versátil	Mobiliário móvel, polivalente e compatível com o longo das paredes, percursos iluminados, múltiplas tecnologias, vários tamanhos e formas de superfície de trabalho e cadeiras confortáveis.	Fornecer flexibilidade na forma como o espaço pode ser usado para apoiar uma variedade de actividades de aprendizagem. Permite aos utilizadores moldar o ambiente de aprendizagem.
	Espaços de exposição	Placares de corticeira, superfícies de aderência e expositores.	Fornecer lugares para a mostra de ideias, trabalhos em desenvolvimento e produtos finais.
	Espaços com iluminação e aquecimento variável	Para todos os fins, geral, suave, convidativa e ajustável.	Fornecer o tipo específico de iluminação e aquecimento necessários para actividades de aprendizagem diferentes. Ajustar na intensidade, na iluminação também no foco e na posição.

Categoria	Característica	Descrição da característica	Objectivo da Característica
Sustentação Psicológica / Social	Espaços que providenciam o sentido da pertença, de posse e de orgulho	Ambientes de aprendizagem que evocam o sentido de pertença e identidade.	Incentivar a autonomia, o desejo da responsabilização no uso e na manutenção do ambiente físico. Provocar um interesse mais elevado na aprendizagem.
	Espaços com acesso à alimentação e à bebida	Sala de refeições e cozinha.	Apoiar diferentes estruturas de tempo de aprendizagens e actividades informais de aprendizagem, fornecendo almoços e lanches.
	Espaços “afastados”	Espaços individuais silenciosos. Pequenos espaços de escondida, quer no interior, quer no exterior, diferenciados das actividades de aprendizagem formais.	Apoiar as necessidades de descanso, relaxamento e reflexão. Permitir momentos de isolamento, para pensar ou não pensar.
	Espaços zonados	Atributos do ambiente físico que incentivam o comportamento e o uso do espaço (por exemplo, confidencial ou público, sinalética).	Dar aos utentes e visitantes pistas para prever actividades e serviços.
	Iluminação natural	Fornecer luz natural pelas janelas exteriores e interiores.	Aumentar o desempenho da aprendizagem através da melhoria do funcionamento psicológico e sociológico.
	Espaços de apoio aos transportes	Estacionamento de bicicletas, abrigos de autocarros, áreas de carregamento e estacionamento.	Apoiar o movimento dos alunos e dos projectos.
Aspectos Estruturais	Espaços com carácter lúdico	Construir explorando o lúdico, quer na fachada, quer no interior e exterior.	Fornecer o máximo de oportunidades para o desenvolvimento de actividades de aprendizagem, da curiosidade, exploração, aventuras do fantástico em termos sensoriais.
	Espaços flexíveis	Áreas que fácil e rapidamente mudam o espaço de aprendizagem, momento a momento, dia a dia, ou apoiam diversas actividades de aprendizagem dentro do mesmo espaço.	Fornecer múltiplas finalidades a diferentes tamanhos de grupos. Incentivar e apoiar a integração das áreas de conteúdo, partilhando o espaço e o equipamento.

Categoria	Característica	Descrição da característica	Objectivo da Característica
Aspectos Estruturais (cont.)	Espaços com infra-estruturas visíveis	Expor a infra-estrutura do edifício (por exemplo, vigas do tecto, tubagens, disposição, sistemas de aquecimento e ar condicionado).	Envolver a estrutura do edifício como uma ferramenta de aprendizagem.
	Espaços adaptáveis	Alteração ou mudança de forma ou estrutura de áreas para servir novos usos. Conceito que olha para as mudanças futuras, desenvolvendo estruturas adaptáveis ao encontro de novos usos.	Permitir a renovação das estruturas e infra-estruturas, com menos custos e tempo.
	Espaços em camadas	Determinação do que deve ser construído e fornecido no ambiente construído. Áreas desenvolvidas sucessivamente, conforme os usos são identificados.	Criar opções e guias para o que construir e quando construir. Permitir que as partes interessadas definam e projectem os espaços para as suas necessidades e a ocorrência das actividades.
	Espaços com acabamentos e revestimentos duráveis e laváveis	Composição de revestimentos para os pisos, das superfícies de trabalho, e dos mobiliários que suportam o uso activo e frequente.	Permitir que os espaços sejam usados para actividades planeadas com pouca preocupação sobre os danos, prolongando a vida do espaço e suas características.
	Espaços com aspectos ou elementos fixos	Estrutura e elementos básicos do ambiente físico de aprendizagem (por exemplo, paredes, pisos, escadas, elevadores, janelas, canalizações, disposição, e electricidade).	Fornecer a estrutura e a infra-estrutura básicas para a aprendizagem que pode "ser terminada" pelo utente de acordo com as actividades e as necessidades.

Quadro 7 Tabela das características de projecto do edifício escolar ao nível do jardim de infância adaptada da tabela de Wolff

Por fim, encontram-se os seguintes pontos a ter em conta na organização do edifício escolar ao nível do jardim de infância que pretendem ser um instrumento que permita compreender, interpretar e explicar as obras construídas e também as que ainda se hão-de construir. Instrumento esse que se passa a designar neste estudo por modelo e que se considera um guia condutor com carácter flexível.

1 Participação

Criar opções e guias para o que construir permitindo que os interessados (administração, funcionários, pais, comunidade, em colaboração com os projectistas) definam e projectem os espaços para as suas necessidades e para a ocorrência das actividades, numa perspectiva de participação.

2 Especificidade cultural

Do referido anteriormente resultará também que cada escola é uma escola, que o espaço reflectirá a cultura das pessoas que nele vivem, com a sua configuração particular.

3 Integração ou associação

Favorecer o mais possível a integração ou associação destes estabelecimentos com os vários estabelecimentos de ensino ou com outro tipo de equipamento colectivo desde que compatível, racionalizando-se e articulando-se a gestão e utilização dos recursos físicos e humanos.

4 Formação e desenvolvimento da criança como sujeito do processo educativo; curiosidade e espírito crítico; carácter lúdico.

Projectar o ambiente físico tendo em conta estes itens.

5 Adaptação para outros fins

Projectar de forma a facilitar a adaptação do edifício no futuro para outros fins, partindo do facto da diminuição da taxa da natalidade. A solução pode passar pelo uso de módulos repetitivos.

6 Ecologia

Projectar edifícios ecológicos quer pelos materiais utilizados na sua construção, quer pela concepção da forma, para favorecer o seu uso numa forma ecológica.

7 Inclusão

Projectar o edifício que promova a inclusão numa perspectiva abrangente de construir sem barreiras para uma sociedade inclusiva.

8 Estúdios de aprendizagem

As salas de actividades dão a vez aos estúdios de aprendizagem de múltiplos propósitos, lugares onde diferentes crianças podem ser reunidas em diferentes tarefas, em várias zonas de actividade. A iluminação natural será abundante, o mobiliário fixo será eliminado e haverá um espaço adequado para recolhimentos individuais e do grupo.

9 Áreas abertas

Além do estúdio de aprendizagem, os ambientes de aprendizagem novos terão poucos corredores por onde os alunos se cruzarão, tendo mais áreas abertas que favoreçam a interacção social. Utilização de paredes de vidro.

10 Ateliers

Os ateliers serão áreas de elevado pé-direito com amplas potencialidades, mesas de trabalho e equipamento especializado. São espaços onde as crianças podem trabalhar nos projectos a longo prazo, habitualmente construindo algo. Oficina ou estúdio onde é possível explorar com as mãos e as mentes, trabalhar em projectos ligados a actividades planeadas nas salas de actividades, explorar e combinar ferramentas, técnicas e materiais novos com outros mais conhecidos. Significa que uma criança poderia construir um carro ao lado de outra que pinta uma enorme tela, enquanto outra ainda constrói um robô.

11 Autonomia

Projectar de forma a promover a autonomia, tendo em conta que, na organização das áreas, distinguem-se três que devem ser de fácil acesso entre elas e possibilitar a visão total do educador: uma área tranquila, para “ler”, manipular pequenos jogos, desenvolver conversas orientadas e contar histórias com o grande grupo - espaço que favoreça a intimidade; uma área semi-movimentada, para actividades de expressão plástica; e, por último, uma área movimentada quer para as brincadeiras de faz de conta, quer espaço livre para as expressões motora, dramática e musical.

12 Áreas de apoio

A biblioteca ou o centro de media, a cafetaria, o ginásio, o espaço exterior transformar-se-ão em áreas de apoio e para outros níveis de ensino (no caso de edifícios integrados) e inclusive para a comunidade.

13 Grupos heterogéneos

Crianças de 3, 4, 5 e 6 anos na mesma sala contrariamente à divisão de grupos por idades.

14 Escola aberta, utilização pelos pais e comunidade

Serão projectadas áreas com todas as comodidades necessárias para o uso da escola pelos pais e por voluntários em horário lectivo e para o uso da escola pelos residentes da comunidade, fora do tempo lectivo.

15 Salas de trabalho para os educadores

Serão garantidos espaços para a pesquisa do educador, o trabalho de equipa, que tratam professores como profissionais que são.

16 Um lugar para pensar

As crianças terão espaços onde podem gozar momentos de isolamento, onde lhes será permitido o momento e o espaço para pensar ou não pensar - pequenos espaços ou espaços com pé direito mais baixo. Dado o ritmo frenético da vida diária moderna, a necessidade de lugares para alimentar o espírito e fornecer aqueles momentos de paz, nunca foi tão grande.

17 Tecnologia

Com cada criança tendo acesso aos computadores e com a Internet que se torna disponível haverá menos razão para que estes fiquem somente numa sala de aula para aprender. Pessoas do mundo inteiro podem colaborar, expandir e construir conhecimento.

18 Vivendo arquitectura não estática

O edifício será projectado como um espaço de “habitação” para a flexibilidade e a mudança máxima de modo a que a mistura de áreas de aprendizagem - individuais, de equipa, o pequeno e grande grupo - possam ser ajustadas facilmente de acordo com as necessidades.

19 Espaços exteriores

Pensar os espaços exteriores como parte integrante do edifício e não como um simples terreno que rodeia a escola.

Capítulo 4. Aplicação do Modelo de Análise Para o Estudo do Edifício do Jardim de Infância

O quadro de análise sobre as características da organização do espaço físico, definido nos capítulos anteriores, enquadrará a construção do modelo das características do edifício escolar, ao nível do jardim de infância, para uma educação preconizada nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (capítulo 3.3) que, como se refere, pretende ser um instrumento que permita compreender, interpretar e explicar as obras construídas e também as que ainda se hão-de construir.

A construção deste modelo tem também a ver com a finalidade última deste trabalho. Além de ser um meio para interpretar a realidade empírica, permitindo a reflexão sobre a problemática da qualidade da organização do espaço físico, no âmbito da educação de infância, contribui para uma maior consciencialização dos processos e dos meios susceptíveis de avaliar a construção e a remodelação dos edifícios de Educação Pré-Escolar. Sendo uma das características encontradas *“criar opções e guias para o que construir permitindo que os interessados (administração, funcionários, pais, comunidade, em colaboração com os projectistas) definam e projectem os espaços para as suas necessidades e para a ocorrência das actividades, numa perspectiva de participação”* promove também a capacidade crítica e de participação cívica na melhoria das condições existentes, e ainda amplia o nível de exigência e de consciência das pessoas responsáveis pela formulação de políticas, de quem planeia e do público em geral.

Neste capítulo, são indicadas as opções metodológicas do estudo e as suas condicionantes, as unidades de análise, os instrumentos de recolha dos dados, bem como o tratamento da informação e a sua interpretação.

Atendendo à natureza das questões a investigar, opta-se por um estudo descritivo interpretativo. De facto, pretendeu-se obter dados em pormenores descritivos de forma a compreender e interpretar os respectivos fenómenos, na sua complexidade.

Segundo Marie-Claude e Derouet-Besson a ligação entre a arquitectura e a educação tem sido difícil de construir pela dificuldade em reduzir a complexidade. O número de componentes a avaliar é infinito, o que leva estes autores a colocar a seguinte questão “haverá ciência sem redução?”. Deram-se conta que os investigadores que pretenderam avaliar todas as variáveis presentes na relação arquitectura educação, viram-se confrontados com um universo sem limites: a situação, os recursos em causa, a sua interpretação sobre os actores em função das competências que anteriormente adquiriram, mas também as políticas escolares, a evolução pedagógica, o conceito de disciplina e, de aproximação em aproximação, a forma do Estado, centralizado ou descentralizado, a economia, a evolução das técnicas e estética da arquitectura, etc. (1996:99). Neste caso, tentou-se reduzir o universo referido por estes autores, cingindo-se este estudo às características mais relevantes na organização do espaço físico que se relacionassem com o documento oficial curricular, designado por modelo, para seguidamente as comparar com a realidade.

4.1. Condicionantes do Estudo

Em virtude de se julgar adequado o método descritivo interpretativo para o objecto deste estudo, será ilegítima toda a operação de generalização porque, os resultados da rede dos jardins de infância do concelho de Ílhavo, de cada uma das suas unidades, não têm possibilidade de se tornarem extensivos a outras redes de outros concelhos. Contudo, a descrição do modelo das características do edifício escolar, ao nível

do jardim de infância, permite a sua aplicação em outros contextos afins, a ampliação das informações e motivar novas pesquisas sobre esta temática.

Acerca dos limites decorrentes da implicação do investigador, não se pode ignorar que os valores, a subjectividade do pesquisador, estejam presentes na pesquisa, e também o facto do investigador ter exercido recentemente as suas funções num dos jardins de infância deste concelho, o que pode implicar uma certa componente afectiva com eventuais influências na interpretação dos dados. Mas, a sua consciência deve conduzir a procedimentos de controlo da investigação. Deste modo, para que os resultados do estudo empírico viessem a ter maior probabilidade de serem válidos, a construção do questionário e da entrevista foi precedida de testemunhos informais de educadoras e arquitectos acerca desta temática. Especificamente na construção do questionário elaborou-se um pré-teste que se aplicou a um campo mais restrito (6 educadoras de infância) no sentido da reformulação das questões que, eventualmente, suscitasse dúvidas de interpretação, do qual resultou a sua versão final.

O reduzido número de investigação e a escassez de bibliografia sobre a organização do espaço físico do jardim de infância criaram outra limitação. Assim, procurou-se alargar o levantamento bibliográfico sobre outros graus de ensino para o adaptar ao jardim de infância, o que leva a que qualquer conclusão necessite de estudos posteriores envolvendo um maior número de problemas deste género.

4.2. Opção Metodológica

Neste estudo, considera-se o edifício escolar como parte de todo o sistema educacional e, sendo a sua finalidade determinar o modelo das características da organização do espaço físico do jardim de infância que suporta e realça as características

do modelo de educação preconizado pelo documento oficial Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar para seguidamente se interpretar o espaço real da rede de jardins de infância do concelho de Ílhavo, optou-se por uma pesquisa de carácter descritivo e interpretativo, pois o seu objectivo não era procurar causas e factos mas antes apresentar uma compreensão interpretativa sobre a organização do espaço físico. Assim, a palavra escrita é particularmente importante quer para o registo dos dados quer para a disseminação dos resultados, resultando deste tipo de pesquisa dados conceptuais e textos explicativos.

Quanto à compreensão da problemática sobre o edifício escolar, ao nível do jardim de infância e para construir o modelo das características da organização do espaço físico do jardim de infância respondendo assim à primeira questão orientadora deste estudo, optou-se por uma pesquisa na literatura existente sobre a educação de infância e sobre as características da organização do espaço físico, pois, segundo Lüdke “*é a partir da interrogação que ele (o investigador) faz aos dados, baseada em tudo o que ele conhece do assunto - portanto em toda a teoria acumulada a respeito - que se vai construir o conhecimento sobre o ato pesquisado*”(1988:4). Considerando o conhecimento restrito sobre a organização do espaço físico sobre esta faixa etária, procurou-se bibliografia sobre outros graus de ensino - o que permitiu alargar os horizontes de análise do objecto de estudo bem como a sua adaptação ao jardim de infância – e ainda, numa entrevista efectuada ao Arquitecto Fernando Távora, autor considerado relevante para este estudo, recolheram-se dados de forma a ampliar e precisar o campo de investigação das leituras.

A descrição do modelo das características da organização do espaço físico do jardim de infância tem como objectivo compreender o edifício escolar e, segundo Masini, ao perceberem-se novas características ou ao encontrarem-se outras interpretações, ou compreensões diferentes, surge uma nova interpretação que levará a outra compreensão, ou seja, não é uma descrição passiva, contém simultaneamente uma tarefa de interpretação (1991:63). O modelo das características assume um carácter geral, podendo ser aplicado

noutros jardins de infância, entendendo-se como um guia condutor, o suficiente para ser flexível e levar o pesquisador à singularidade do fazer de cada criador.

Para compreender e interpretar a realidade de acordo com o modelo das características construído, recolheram-se os dados, estudando os edifícios no seu próprio meio, “*que coloca o investigador no meio da cena investigada*” (Lüdke, et al, 1988:7), considerando-se a posição dos docentes deste nível de educação, bem como dos outros participantes, arquitectos e administração, procurando assim responder à 2ª questão orientadora deste estudo: “as ofertas dos edifícios dos jardins de infância favorecem a implementação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar?”. Assim, a realidade é também vista na forma como os seus utentes e agentes a sentem e a vivem, procurando os significados que estes lhes atribuem. Estes dados forneceram também citações, devidamente autorizadas, para ilustrar a apresentação dos resultados.

Para Lüdke “*a fase mais formal de análise tem lugar quando a coleta de dados está praticamente encerrada*”(1988:48). Assim, nesta fase do estudo, procura-se ultrapassar a mera descrição tentando estabelecer ligações e relações “*que possibilitem novas explicações e interpretações*”(1988:49). Para Masini é a etapa que “*constitui uma interpretação desse Relato do vivido, que poderá ser retomado para novas interpretações*” (1991:65).

Neste tipo de pesquisa, em vez de explicações causais e generalizações, procuram-se compreensões dos aspectos que estão ligados às questões que se pretende resolver o que envolve recolher dados descritivos, enfatizar mais o processo que o produto e ter em conta a perspectiva dos participantes. A preocupação centra-se na possibilidade de análise descritiva interpretativa das características do edifício escolar ao nível do jardim de infância e das suas aplicações, o “*que poderá ser retomado e visto sob nova interpretação*” (Masini, 1991:66”).

4.2.1. Técnicas Utilizadas

Para se chegar à conceptualização desta metodologia utilizaram-se as seguintes técnicas: questionário, entrevista semi-estruturada e análise de plantas dos edifícios e dos equipamentos.

Assim, elaboraram-se os referidos instrumentos para recolha de dados, cujo processo se tenta seguidamente resumir:

Acerca da entrevista (anexo 3), sendo o seu objectivo conhecer a visão dos arquitectos e da administração local sobre as características fundamentais na organização do espaço físico dos jardins de infância do concelho analisado, optou-se pela semi-estruturada. Não se queria limitar a espontaneidade do entrevistado mas também se pretendia ter a hipótese de sugerir algumas questões ao entrevistado. Para isso construiu-se um referencial de perguntas-guia, abertas, para colocar à medida das oportunidades que surgem no discurso do entrevistado, de modo a deixá-lo fluir livremente.

Elaboraram-se sete questões cuja apresentação foi ditada da seguinte forma: na primeira questão procurava-se abordar a participação/colaboração na concepção do projecto de todas as partes interessadas, primeira característica encontrada no modelo descrito; nas seguintes questões, especificamente da segunda à sexta, procurava-se definir quais os outros pontos imprescindíveis a levar em conta na concepção e de que forma se podem materializar no edifício escolar e, assim sendo, se a organização do espaço físico deve apoiar o documento oficial; na sétima e última questão procurava-se saber da importância da pesquisa no âmbito do edifício escolar em Portugal.

As entrevistas foram feitas ao Presidente da Câmara Municipal local, que detém simultaneamente o pelouro da educação, e à arquitecta autora de um projecto recente construído neste concelho. A mesma entrevista foi também efectuada ao arquitecto Távora especificamente para ampliar e precisar o quadro teórico. As respectivas transcrições estão devidamente autorizadas pelos entrevistados.

Em relação à construção do questionário (anexo 4), sendo o objectivo essencial a identificação das características dos espaços dos jardins de infância e a visão dos educadores de infância sobre a organização do espaço físico, dividiu-se em dois grupos de questões. O primeiro, constituído por três questões, engloba os dados pessoais e profissionais dos educadores de infância a exercerem a docência nos espaços a estudar e, o segundo, constituído por 32 questões, inclui vinte e nove com o objectivo de obter dados descritores das características do espaço físico e três para obter dados de opinião dos docentes sobre as características.

Quanto à modalidade das perguntas a integrar no questionário a opção foi preferencialmente a fechada e de escolha múltipla em leque aberto. Quanto ao tipo optou-se pelas perguntas de facto, para os dados pessoais, pelas explícitas, na procura de uma informação directa e imediata sobre as características do espaço físico e pelas de opinião, para saber o que os educadores de infância pensam sobre determinadas características e considerações sobre o espaço.

Aplicou-se o pré-teste (anexo 5), na segunda semana de Dezembro, a seis educadoras de um agrupamento do concelho de Aveiro, *“para nos assegurarmos da qualidade das perguntas e da razoabilidade da sua ordenação e para que as respostas tenham possibilidade de corresponder à informação pretendida”* (Pardal, 1995:63).

Da análise efectuada aos questionários, resultaram reformulações, de acordo quer com as anotações à margem, que indicam diminuir os textos das questões nº 6,15, 23, 25, quer pela forma como se preencheu, onde se detectam duas perguntas numa mesma questão (20) e falta de espaço noutra (3.f).

4.2.2. Jardins de Infância Analisados

Reformulado o questionário, e, face ao tema da investigação, o trabalho empírico aplica-se então aos jardins de infância da rede pública do concelho de Ílhavo. São

15 jardins de infância da rede pública, num universo de 21 Escolas Básicas do 1º Ciclo, 3 Escolas Básicas do 2º e 3º Ciclos e 2 Escolas Secundárias, localizados da seguinte forma:

		FREGUESIA				TOTAIS
		Gafanha do Carmo	Gafanha da Encarnação	Gafanha da Nazaré	São Salvador	
Número de Jardins de Infância		1	3	5	6	15
Número de Lugares	1	0	1	3	6	10
	2	1	2	1	0	4
	3	0	0	1	0	1
População		1521	4907	14021	16760	37209
Número de Famílias		472	1570	4774	5812	12628

Quadro 8 Jardins de infância do Concelho de Ílhavo (população e nº famílias fonte INE, in Censos 2001, resultados definitivos).

No ano Lectivo 2002/2003 no total dos Jardins de Infância o número de crianças situou-se em 428 para 21 docentes.

Acrescenta-se ainda, que todos os jardins de infância (15) foram intervencionados entre 1998 e 2001. Em oito estabelecimentos foram executadas obras de ampliação, em seis de beneficiação e um foi construído de novo, integrado na obra do Edifício Sócio-Educativo, que cumpre a componente de apoio à família a todos os estabelecimentos da mesma freguesia.

Ílhavo é um concelho inserido no Distrito de Aveiro, com a sua história sempre ligada ao mar, nomeadamente à pesca do bacalhau nos mares frios da Gronelândia e da Terra Nova. Paralelamente, desenvolveu-se a agricultura (pois estas terras eram consideradas as melhores do Baixo Vouga) e a arte da porcelana (a Fábrica de Porcelana da Vista Alegre nasceu nos finais do século XIX) permanecendo até aos nossos dias.

A localização e a vocação marítima favoreceram o aparecimento de zonas portuárias, particularmente de pesca longínqua, com todas as actividades de construção e reparação naval, bem como indústrias de secagem e de frio, que marcaram o desenvolvimento económico e social desta terra.

Ao longo das últimas duas décadas do Século XX, os residentes recorreram a outras actividades, ligadas ao comércio marítimo e a outros sectores, nomeadamente a indústria que gerou a implantação de duas zonas industriais no concelho, a zona industrial da Mota e a zona industrial das Ervasas. Também a construção do Porto de Aveiro bem como a construção do IP5 que liga as praias da Costa Nova e Barra ao interior do país e à fronteira vieram favorecer novas condições de dinamização económica, predominantemente nos sectores industriais e do turismo.

Como património natural, além das praias, possui a Mata Nacional (antiga colónia agrícola) propícia à prática de actividades de desporto e de lazer e os canais de Ílhavo e da Malhada propiciando actividades náuticas.

4.3. A Rede de Edifícios dos Jardins de Infância do Concelho de Ílhavo (Tratamento de Informação)

A recolha de informação com base nos questionários foi feita na terceira semana de Dezembro e, para tal, contactou-se uma educadora representante de cada agrupamento vertical, num total de três, às quais, foram apresentados os objectivos do estudo e o processo de recolha de dados pretendido. Disponibilizaram-se para colaborar na distribuição e recolha dos questionários, dentro do prazo de oito dias. Condensada a informação dos questionários, passou-se ao tratamento de dados utilizando os programas folha de cálculo EXCEL, estatística S-PLUS e apresentação Keynote.

Em virtude deste estudo se centrar nas características dos edifícios, para se assegurar a precisão dos dados recolhidos, o tratamento da informação dos questionários e das entrevistas ao Presidente da Câmara Municipal local (anexo 6) e à arquitecta (anexo 7), autora de um dos jardins de infância, foram sempre que possível, articulados com as plantas cedidas pela Câmara Municipal de Ílhavo e, também, em visitas aos locais.

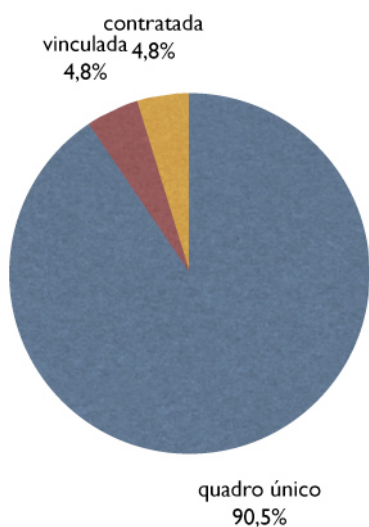
As entrevistas foram registadas em audio, para possibilitar uma melhor fidelidade na recolha dos dados. No caso da efectuada ao Presidente da Câmara, devido à indisponibilidade de tempo do mesmo, foram-lhe enviadas as questões, às quais respondeu por escrito.

Para facilitar a leitura do tratamento dos dados optou-se por atribuir aos quadros o mesmo número da questão formulada no questionário.

Educadores de Infância, Quem São?

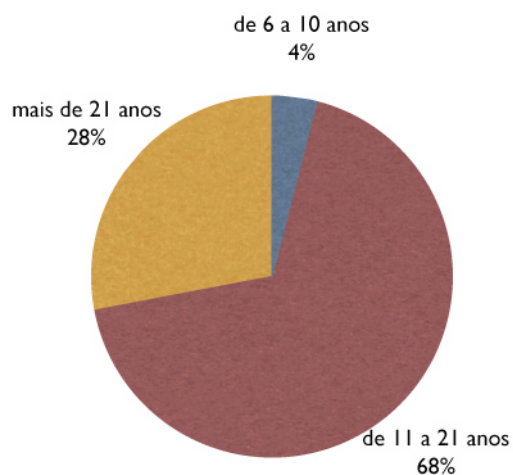
O primeiro grupo, que engloba os dados pessoais e profissionais de todos os educadores de infância a exercerem a docência nos espaços a estudar, indica que o corpo docente compreende 21 educadoras, todas do sexo feminino. Verificam-se diferenças no que respeita à situação profissional, tempo de serviço e tempo de permanência no local de trabalho.

Situação profissional: a maioria (19) das educadoras, 90,5%, pertencem ao quadro único, sendo as duas restantes, uma vinculada e outra contratada.



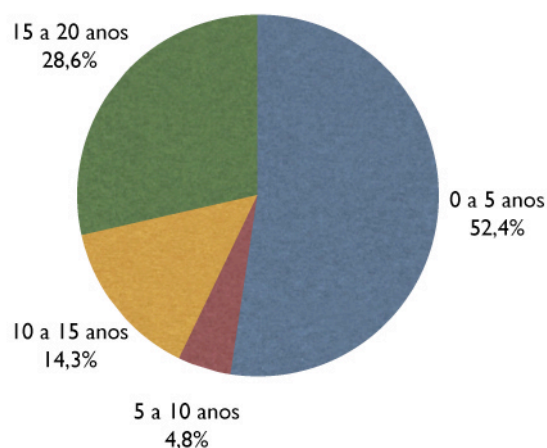
Quadro I-2 Situação Profissional

Tempo de serviço: a maioria (20) das educadoras, cerca de 96%, exercem a sua actividade docente há mais de dez anos, das quais 28% há mais de vinte um anos (6), como mostra o quadro I-3.



Quadro I-3 Tempo de Serviço

Tempo de permanência no último jardim de infância: a maioria (11) das educadoras, pouco mais de 50%, exerce funções no último local há menos de cinco anos, no entanto, sublinha-se o facto de nove educadoras exercerem a actividade no jardim de infância, onde se encontram há mais de dez anos (das quais 6, há mais de quinze anos).



Quadro I-3f Tempo de Permanência no Jardim de Infância onde se Encontra

Como se verifica que cinco das seis educadoras que não exercem a coordenação têm menos de um ano de tempo de permanência no jardim de infância e, como tal, não estiveram presentes nem na construção, nem na remodelação, nem na concepção do espaço para o desenvolvimento da componente de apoio à família, optou-se, no segundo bloco, pelo tratamento de informação dos questionários das educadoras que exercem a coordenação, num total de quinze. Das seis educadoras não coordenadoras fez-se o tratamento de informação, unicamente nas questões - nº5, 24 e 33 - para obter dados de opinião sobre as características do espaço físico.

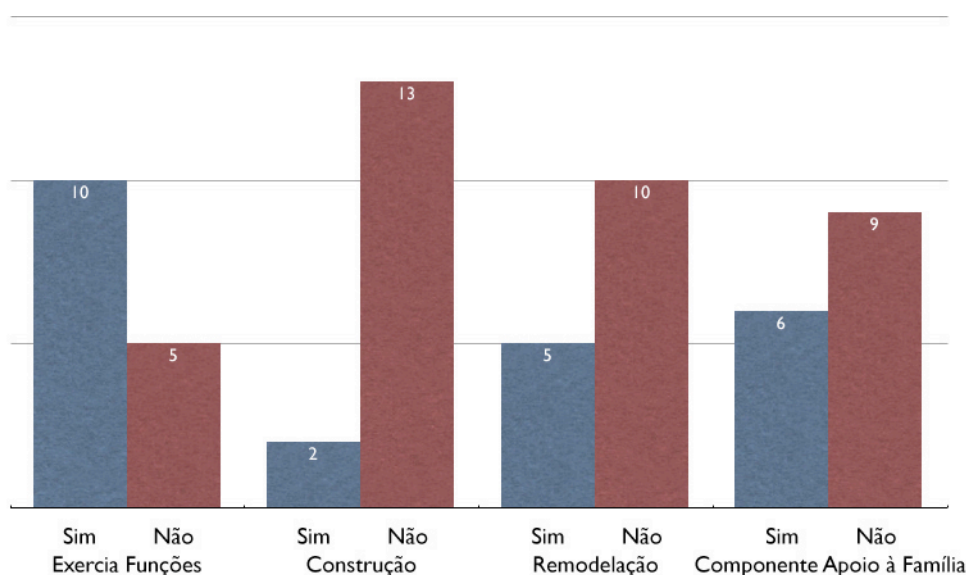
Quais As Características dos Edifícios?

Qual a Opinião das Educadoras?

O segundo grupo de questões inclui dados descritivos para identificar as características dos espaços dos jardins de infância e de opinião para entender a sensibilização acerca desta área.

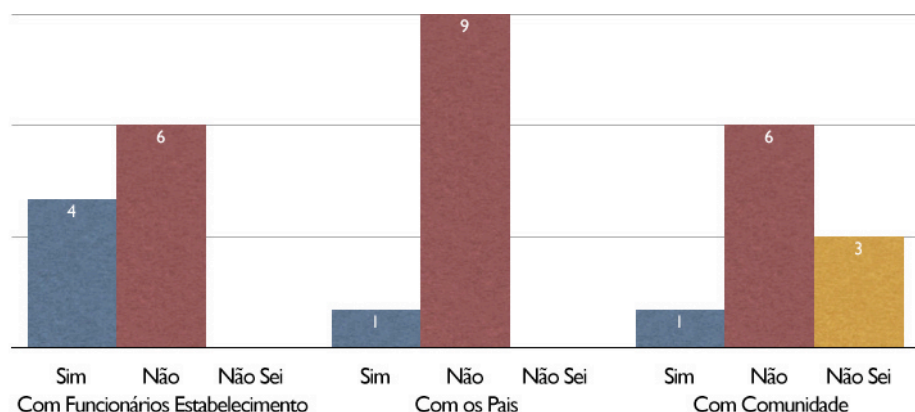
Participação

Das quinze educadoras coordenadoras, cinco não exerciam funções em nenhuma das três etapas indicadas, construção, remodelação e desenvolvimento do espaço para a componente de apoio à família. Das restantes dez, duas exerciam funções no jardim de infância na etapa da sua construção. Na etapa da concepção do espaço para o desenvolvimento da componente de apoio à família seis educadoras estiveram presentes e na etapa da remodelação cinco, estando três educadoras nestes dois momentos.



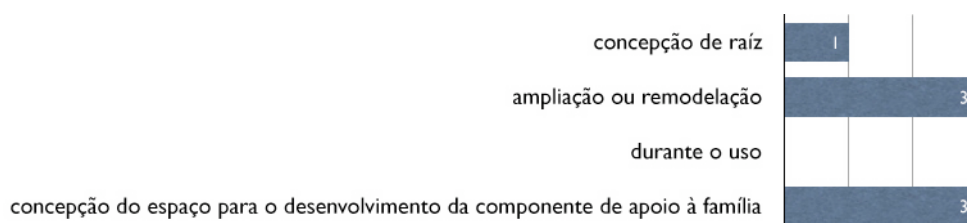
Quadro II-1 Exercício de Funções das Educadoras nas Diferentes Etapas de Intervenção

Das dez educadoras presentes nas várias etapas, menos de metade (4) consideram que a autarquia promoveu a participação com os funcionários do estabelecimento, e só uma considera que a autarquia promoveu a participação com os pais e igualmente uma com a comunidade.



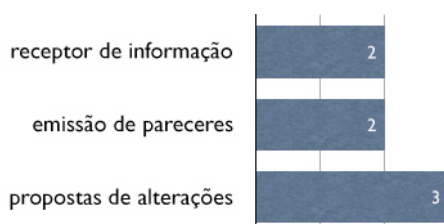
Quadro II-2 Participação Promovida Pela Autarquia

Destas quatro educadoras, três participaram nas etapas da concepção do espaço para o desenvolvimento da componente de apoio à família e três na ampliação, (duas educadoras presentes em ambos os momentos). A presença assinalada nos dois quadros seguintes, respectivamente, na concepção do projecto de raiz e nas propostas de alteração, refere-se a uma educadora que se considera “atrevida”, pois apesar de não a terem convidado a participar, tomou a iniciativa, participando na concepção do projecto, com propostas de alteração as quais foram aceites por ser efectiva.



Quadro II-3 Etapas em que as Educadoras Participaram

Das educadoras que responderam afirmativamente, duas colaboraram com propostas de alteração e duas com emissão de pareceres. Além destas quatro educadoras, duas consideraram que participaram como receptoras de informação apesar de responderem negativamente acerca da autarquia promover a participação.



Quadro II-4 Modos de Participação

Articulando as questões II-1 a II-4, verifica-se que das quinze educadoras coordenadoras, duas exerciam funções no jardim de infância na etapa da sua construção e consideram que a autarquia não promoveu a participação. No entanto, uma, que diz ser “atrevida”, participou com propostas de alteração, que foram aceites por ser efectiva e outra, como receptora de informação.

Na etapa da remodelação e na etapa da concepção do espaço para o desenvolvimento da componente de apoio à família cinco educadoras estavam presentes, duas em ambos os momentos. Destas oito educadoras, só quatro consideram que a autarquia promoveu a participação com os funcionários do estabelecimento e só uma considera que a autarquia promoveu a participação com os pais e também a comunidade. Destas quatro educadoras, duas colaboraram com propostas de alteração e duas com emissão de pareceres. Contudo, verifica-se que mais duas participaram como receptoras de informação, apesar de não considerarem que a autarquia tenha promovido a participação. Deste modo, partindo do princípio que ao serem receptoras de informação durante o mesmo espaço de tempo das outras educadoras (de 1998 a 2000), considera-se, neste estudo, que a autarquia promoveu a participação com seis educadoras presentes nestas duas etapas. A projectista do edifício sócio educativo refere que “*a colaboração foi promovida [...] pelo próprio presidente, que promoveu essas reuniões, que as marcou, em que estive presente, principalmente desenvolveu-se a relação entre mim e eles e os utentes do edifício, o que foi bastante proveitoso*” (anexo7, pág. 2). Também o Presidente da Câmara refere na entrevista que “*todas as intervenções de grande relevância efectuadas nos estabelecimentos de ensino do Concelho de Ílhavo têm sido devidamente articuladas com os respectivos actores, nomeadamente com o corpo docente e com os pais, de modo a que as mesmas obtenham o maior consenso possível*” (anexo 6, pág.1). Acerca da participação

dos pais, a maioria das educadoras (8) considera que não existiu ou não sabe (2), assim como a projectista do edifício Sócio-Educativo, o que, atendendo à entrevista do presidente, se deduz que a participação desenvolvida com os pais, as educadoras e a arquitecta foi em momentos diferentes e, assim sendo, as outras partes envolvidas não foram informadas.

Sobre a importância que é dada à participação das partes interessadas (câmara, projectistas e utentes) na concepção do projecto do edifício escolar a opinião dominante das educadoras (70%) é de que é muito grande, logo seguida da de grande (15%) - importa lembrar que nesta questão -nº5- se contabilizaram as 21 educadoras por se tratar duma pergunta de opinião.



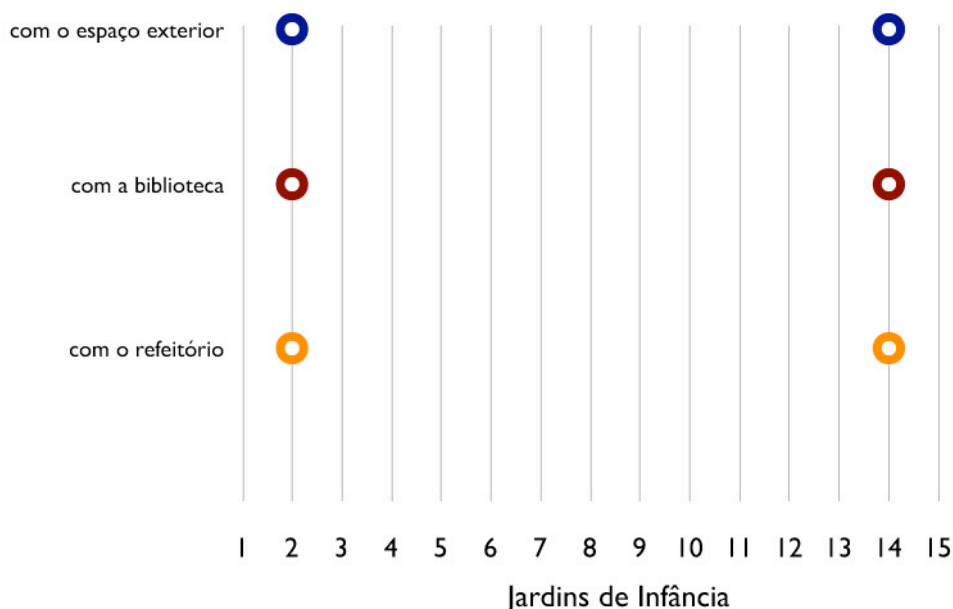
Quadro II-5 Importância Atribuída à Participação entre as Partes Interessadas

Também o Presidente da Câmara é da mesma opinião e esclarece na entrevista que *“por norma, os projectos de intervenção são realizados internamente na Câmara Municipal, pelos arquitectos e engenheiros da Autarquia, o que permite, a qualquer momento, a introdução de alterações consideradas pertinentes por parte dos vários intervenientes no processo. Contudo, nem sempre é possível concretizar todas as sugestões apresentadas pelos vários parceiros, por vários motivos, os quais podem estar*

directamente relacionados com as condições dos próprios edifícios ou condicionalismos técnicos” (anexo 6, pág. 1, 2). A projectista do edifício sócio educativo considera que as reuniões foram participadas e discutidas “e houve realmente muita preocupação de trocar informações e foi importantíssimo para o desenrolamento do projecto porque, a partir daí, eu consegui visualizar muito melhor o que é que era pretendido, [...] porque, lá está, de comunidade para comunidade, as coisas são diferentes, o que é que aquela comunidade precisava” (anexo7, pág. 1, 2).

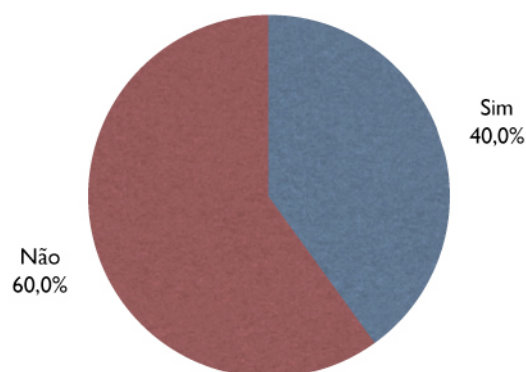
Edifícios Integrados

No contexto de quinze edifícios, só dois são integrados (2 referências na questão II-6), ambos com a biblioteca, refeitório e espaço exterior, conforme indica o quadro II-7. O resultado da questão II-8 indica que as suas áreas de apoio não servem a comunidade.



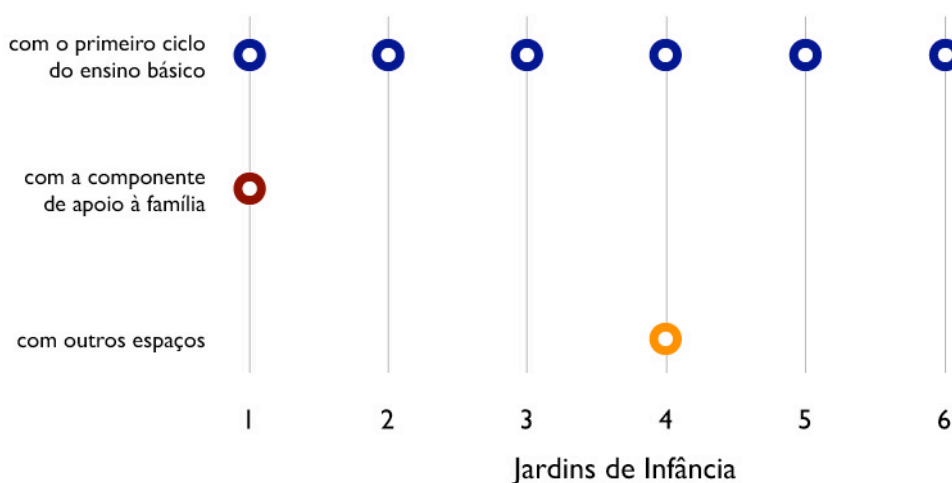
Quadro II-7 Áreas de Apoio em Edifícios Integrados

No caso dos edifícios não integrados (13), 40% das educadoras (6) consideram que o edifício favorece a integração ou associação do estabelecimento com outros estabelecimentos de ensino ou com outro tipo de equipamento colectivo compatível.



Quadro II-9 Edifícios que Favorecem a Integração com Outros Estabelecimentos Compatíveis

As seis educadoras consideram que o edifício favorece a integração ou associação do estabelecimento com o primeiro ciclo do ensino básico. Dois destes edifícios ainda favorecem a integração com outros espaços, um com o espaço destinado à componente de apoio à família (1) e o outro com o polidesportivo (1).

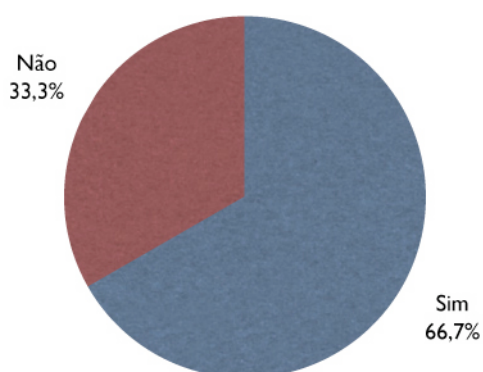


Quadro II-10 Áreas de Apoio dos Edifícios Não Integrados

Nas visitas ao local (ao consultar as plantas de enquadramento, detecta-se uma ausência na marcação do portão que dá acesso directo à escola do 1º ciclo) verifica-se que os edifícios que as educadoras consideram não favorecer a integração são isolados (4), ou, sendo próximos do 1º ciclo do ensino básico, existe uma estrada entre ambos (2) e, por

último, um edifício é ao lado mas não tem portão de acesso. As que consideram que favorece a integração têm acesso directo aos edifícios do 1º ciclo pelo portão dos muros que dividem o espaço exterior. Verifica-se também que o polidesportivo referenciado é descoberto, em cimento, equipado com balizas e tabelas de basquet, e, em conversa local, constata-se que este também é utilizado pela comunidade.

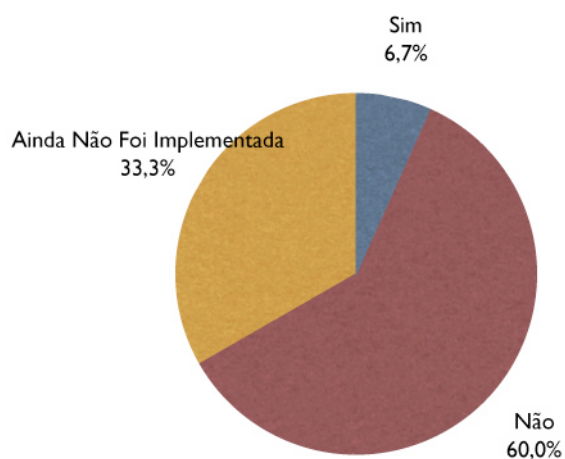
Das seis educadoras a exercer funções nos edifícios que favorecem a integração, quatro consideram que se racionaliza e articula a gestão e a utilização dos recursos físicos.



Quadro II-11 Articulação da Gestão e Utilização dos Recursos Físicos

Componente de apoio à família

Verifica-se que a componente de apoio à família foi desenvolvida numa maioria de jardins de infância (10), e só em dois jardins de infância funciona no próprio edifício, mas fora da sala de actividades, pois efectuaram-se ajustes em relação quer ao alargamento de horário, quer às refeições.



Quadro II-12 Local de Implementação da Componente de Apoio à Família

Nos restantes oito estabelecimentos, em quatro funciona dentro do espaço exterior, e em quatro noutra lugar, sendo um mesmo espaço para três jardins de infância - edifício sócio-educativo (cujo transporte das crianças é feito por uma carrinha).

Articulando os dados sobre a componente de apoio à família e a integração, especificamente os edifícios que favorecem a integração com outros espaços compatíveis, verifica-se que mais dois edifícios favorecem a integração com a componente de apoio à família pois estes estão situados dentro do espaço exterior, o que não foi indicado pelas educadoras na questão II-10. Deste modo, verifica-se que, nos edifícios já existentes e naqueles que se situam ao lado do 1º ciclo do ensino básico, desenvolveram-se os espaços para a componente de apoio à família para o uso de ambos os estabelecimentos, favorecendo assim a integração entre os mesmos e, por sua vez, a racionalização e a articulação da gestão desses recursos físicos.

Formação e desenvolvimento da criança como sujeito do processo educativo, curiosidade e espírito crítico, carácter lúdico

As características encontradas para este ponto maioritariamente são: iluminação natural (12 referências) e janelas baixas (7 referências). Três educadoras sinalizam que existem várias texturas de materiais, encontram-se duas referências a cores variadas e só existe uma nos pontos fachada apelativa, espelhos de formas variadas e mudanças de nível. Nenhum edifício tem mudanças de escala e paredes de vidro (3 educadoras deixaram em branco todos os itens desta questão).

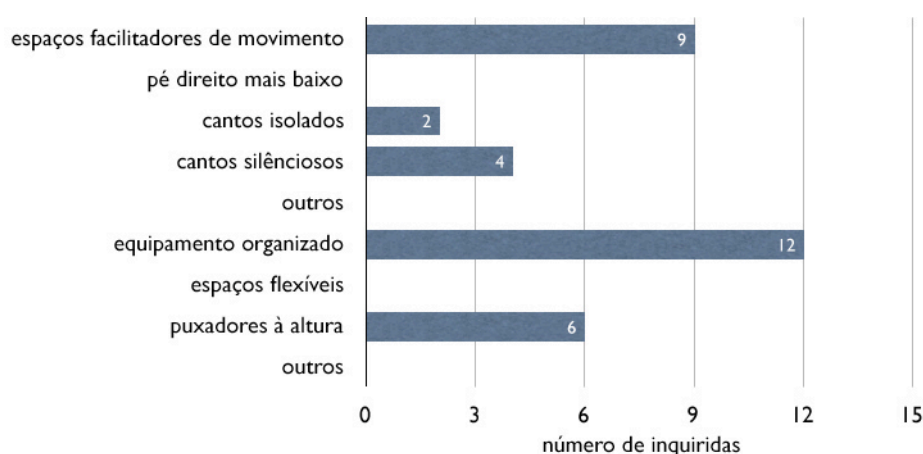


Quadro II-15 Características que Favorecem a Formação e o Desenvolvimento da Criança como Sujeito do Processo Educativo, a Curiosidade e o Espírito Crítico, Carácter Lúdico

Acerca deste ponto o Presidente da Câmara refere que “*quando se projecta um edifício escolar tenta-se que o mesmo dê a melhor resposta possível à população para o qual foi concebido. Nesse sentido, penso que são tomadas todas as providências para que o edifício responda satisfatoriamente às necessidades dos seus utilizadores, quer na vertente pedagógica quer na vertente mais lúdica.*” (anexo 6, pág.3). Entre alguns aspectos importantes sublinha a localização de forma a rentabilizar a luz natural (anexo 6, pág.7). Também a arquitecta, autora do edifício novo, indica na entrevista (anexo 7, pág.2,3,7), como cuidados imprescindíveis a ter em conta, o terreno ter uma boa exposição solar, a existência de janelas baixas e a utilização de cores variadas.

Autonomia

Na perspectiva das educadoras, na maioria dos edifícios (12) o equipamento está organizado de forma a que a criança o utilize de forma autónoma e (9) existem espaços abertos facilitadores de movimento. Em menos de metade dos edifícios (6), os puxadores das portas estão à altura das crianças, (4) existem cantos silenciosos e (2) também cantos isolados. Não existem estruturas flexíveis no edifício, nem espaços com pé direito mais baixo (3 educadoras deixaram em branco todos os itens desta questão).



Quadro II-16 Características que Favorecem a Autonomia

Na entrevista ao Presidente da Câmara verifica-se a importância dada à autonomia, pois, na sua resposta, recupera o conceito apresentado por Gandini “o espaço que ensina”, defendendo que “*o espaço físico deve contribuir para que o processo ensino-aprendizagem decorra naturalmente, sendo capaz de permitir que a criança crie e desenvolva a sua autonomia, ao seu ritmo e segundo a suas capacidades e necessidades*” (anexo 6, pág.6). Também se transcreve as palavras da arquitecta que comenta “*é as torneiras, os puxadores, todas essas coisas, que a nós, nos parecem tão fáceis*” (anexo 7, pág.3) e igualmente, ao longo da entrevista, chama a atenção para a existência de bastante espaço, espaços amplos e da organização dos equipamentos, de modo a desenvolver a autonomia dentro dum espaço seguro.

Ecologia

A maioria das educadoras (12) refere não existirem fugas de água nas torneiras, (10) que estas são de fácil manuseamento, assim como os puxadores das portas, (8) e estão à altura das crianças. Ainda é de referir que sete educadoras afirmam que as portas e as janelas estão bem vedadas e que se retira o máximo proveito da luz natural. Acerca dos materiais próprios para a triagem do lixo existem em seis edifícios, num dos quais promovido pela educadora. Todos os edifícios não usam materiais reciclados e amigos do ambiente na sua construção e também não utilizam energias alternativas. De notar que três educadoras deixaram todas as alíneas desta questão em branco.



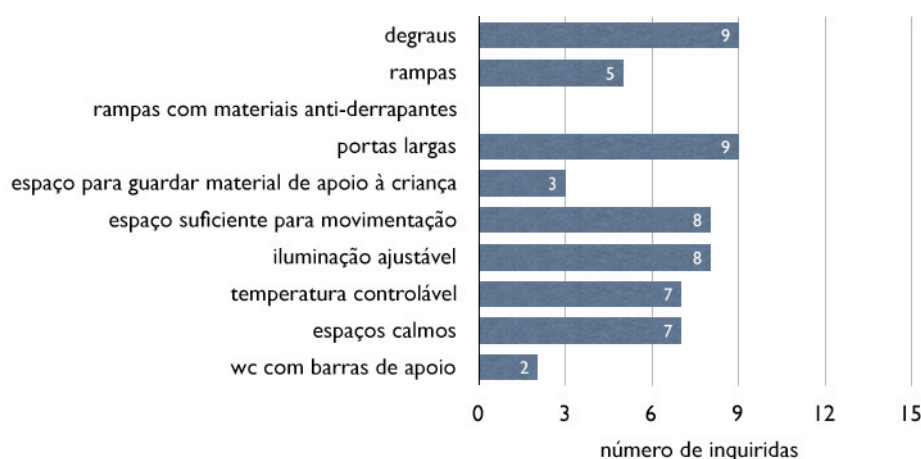
Quadro II-17 Características que Favorecem a Defesa do Ambiente

A arquitecta, autora do edifício novo, sugere torneiras com temporizadores, fáceis de manusear, para as torneiras não ficarem abertas muito tempo.

Inclusão

No que diz respeito à largura das portas, nove educadoras consideram suficientes. A largura mínima útil dos vãos das portas dos edifícios, de acordo com o Decreto-Lei nº123/97 (normas técnicas sobre acessibilidades), é de 90cm para a acessibilidade das cadeiras de rodas. Verifica-se nas plantas que, em oito edifícios que beneficiaram de obras de ampliação, as portas novas estão conforme a lei, as que já

existiam rondam cerca de 80 cm. Um edifício (que foi construído novo em 2001) tem todas as portas de acordo com a lei. Por último, nos restantes seis edifícios onde se executaram obras de beneficiação só as portas de entrada têm 90cm, as portas interiores rondam cerca de 80cm. Acerca do espaço ser suficiente para a movimentação das crianças com necessidades educativas especiais, 8 educadoras consideram que sim e também oito educadoras assinalam a existência de iluminação ajustável. Sete educadoras consideram que o edifício fornece espaços calmos. Também sete educadoras referem ter temperatura controlável. Cinco edifícios têm rampas mas as educadoras assinalam que nove edifícios têm degraus. Apesar de nenhuma educadora assinalar afirmativamente que os materiais das rampas sejam antiderrapantes, verifica-se no local o contrário, pois o material de acabamento utilizado é betonilha (à base de cimento) com superfície rugosa, o que lhes confere essa característica. Apesar de em quatro plantas se verificar que existem barras de apoio nos quartos de banho só duas educadoras assinalam este ponto. Nos dois edifícios não assinalados pelas educadoras, constata-se, em conversas locais, que no momento da remodelação foram previstas, mas não foram concretizadas pelos empreiteiros das obras.



Quadro II-18 Características que Favorecem a Inclusão

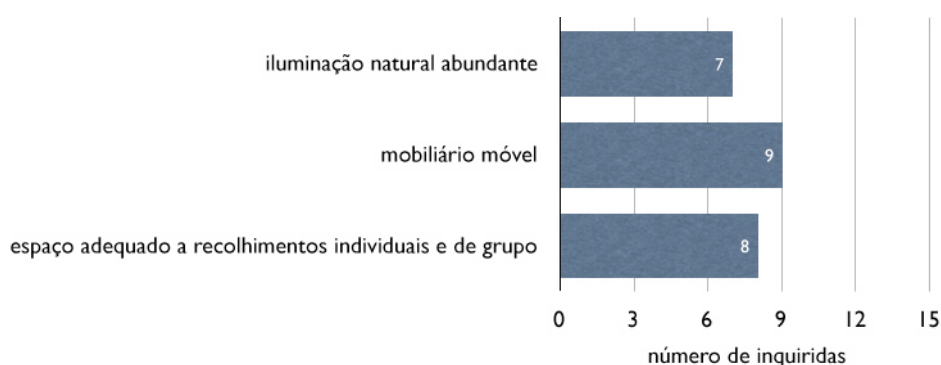
Sobre este ponto, o Presidente considera que “*os estabelecimentos de ensino devem estar preparados ou adaptados para receberem qualquer criança, independentemente da sua condição física ou outra, pelo que as acessibilidades têm que ser garantidas à partida*” (anexo 6, pág.3). Acrescenta ainda que nas intervenções que a Câmara Municipal efectuou até à data (a partir de 1988) “*foi sempre nossa preocupação*

adaptar os edifícios escolares de forma a dotá-los de todas as condições de acessibilidades para deficientes, tendo sido construídas ou adaptadas também casas de banho para acesso a esses alunos” (anexo 6, pág.5).

Um dos aspectos sublinhado pelo Presidente da Câmara é o conforto e este é garantido pelo aquecimento e iluminação ajustáveis, características encontradas na maioria dos edifícios. Também a arquitecta refere que *“todos os espaços que sejam minimamente essenciais à vivência, têm que estar acessíveis, não haver barreiras,[...], aquelas tais barreiras que, às vezes, são interessantes para aquelas crianças que não têm esses problemas, que as aprendem a ultrapassar, não existirem, pelo menos para os espaços essenciais, para os quartos de banho, para a cantina. Para tudo isso deve haver o cuidado de não existirem barreiras, se houver um ou outro espaço num piso superior, haver também um elevador, para ter acesso a essas crianças, para não ficarem também diminuídas no uso do espaço” (anexo 7, pág.10).*

Estúdios de aprendizagem de múltiplos propósitos

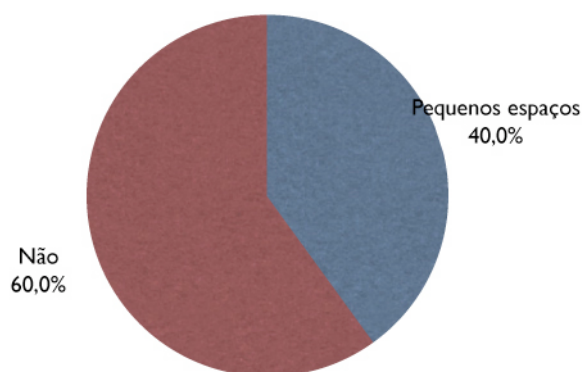
Mais de metade das educadoras (9) assinalam que o edifício tem mobiliário móvel e (8) espaço adequado para recolhimentos individuais e do grupo. Menos de metade (7) considera que existe no edifício iluminação natural abundante.



Quadro II-19 Características que Favorecem a Aprendizagem de Múltiplos Propósitos

Espaços de isolamento

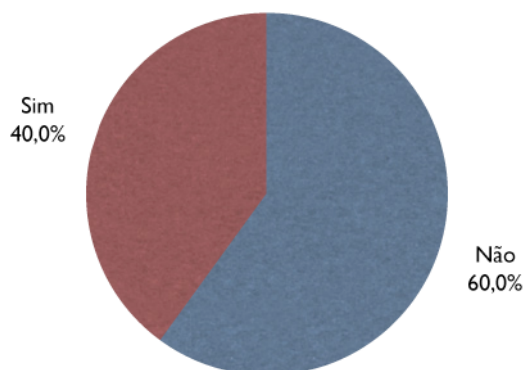
Na perspectiva de mais de metade das educadoras (9) não existem espaços para o isolamento. Seis educadoras indicam que os edifícios contemplam pequenos espaços. Consultando as plantas, verifica-se que, para esse efeito, utilizam ou a pequena cozinha que serve de apoio à sala de actividades, existente nos seis jardins referidos, ou o átrio, existente em quatro. Nenhum edifício tem espaços com pé direito mais baixo, já igualmente assinalado na questão sobre a autonomia.



Quadro II-20 Espaços para o Isolamento

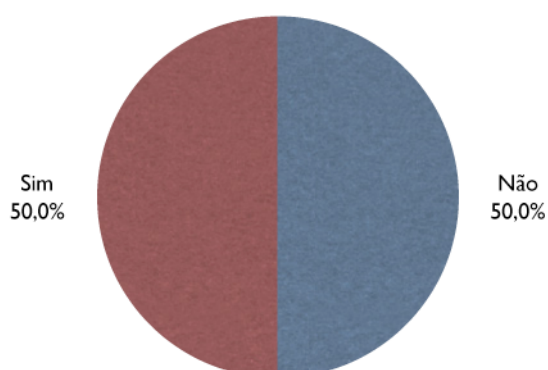
Tecnologia (computadores)

As crianças de seis estabelecimentos têm acesso a computadores, como se verifica no quadro II-21, atingindo os 40%.



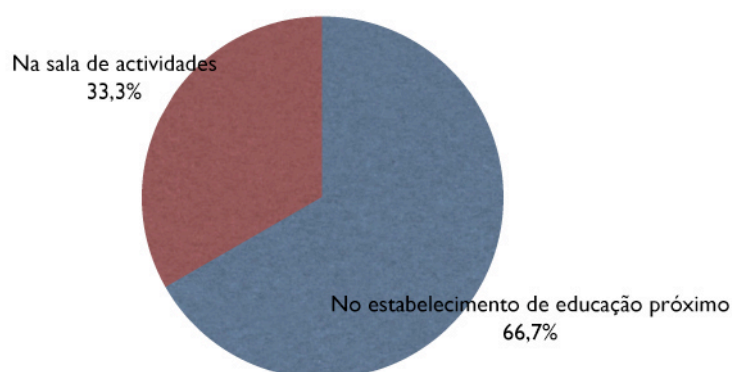
Quadro II-21 Acesso a Computadores

Metade destes computadores (50%) têm ligação à internet como se verifica no quadro II-22.



Quadro II-22 Acesso à Internet

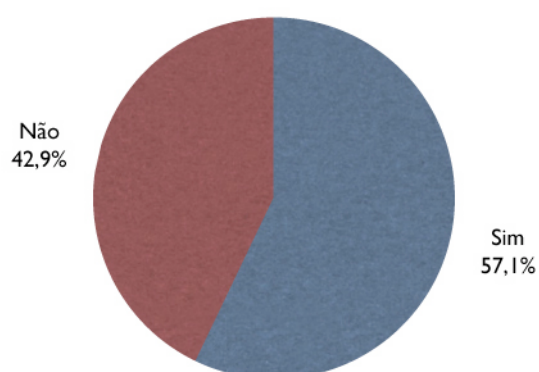
Quatro computadores estão colocados nas respectivas salas de actividades (66,7%), assinalados na alínea a) do quadro II-23, dos quais um tem ligação à internet. Os restantes dois jardins de infância recorrem a um estabelecimento de educação próximo (1ºciclo), assinalado na alínea c) do mesmo quadro, cujos computadores têm ligação à internet.



Quadro II-23 Localização dos Computadores

Área da sala de actividades

Na opinião de doze educadoras (57,1%) a área definida nas normas de instalações é suficiente para o desenvolvimento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Mesmo assim nove educadoras (42,9%) consideram a área insuficiente (sendo esta uma questão de opinião contabilizaram-se as 21 educadoras).



Quadro II-24 Área Suficiente para Desenvolver as Orientações Curriculares

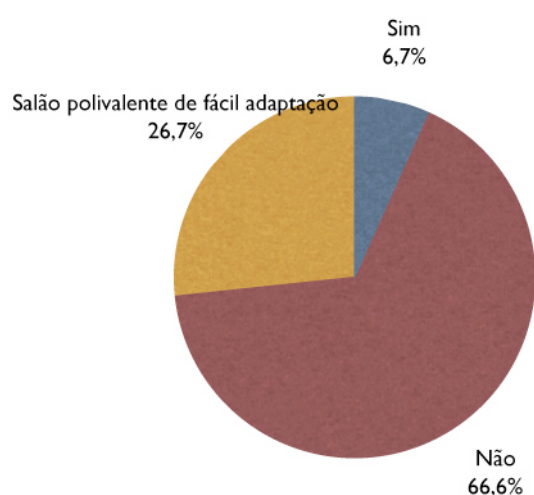
Interacção social

Acerca do edifício favorecer a interacção social, no item da questão II-25 “poucos corredores por onde as crianças se cruzam, tendo mais áreas abertas”, dez

educadoras consideram que sim, no entanto, recorrendo às plantas, verifica-se que todos os edifícios têm poucos corredores. Acerca da utilização de paredes de vidro na construção é uma opção que não é aplicada em nenhum jardim de infância.

Ateliers

Neste ponto dez educadoras (66,6%) referem que não existe atelier no edifício, 4 (26,7%) utilizam a sala polivalente (uma educadora considera o átrio como sala polivalente) e ainda uma educadora (6,7%) utiliza o átrio de entrada para esse efeito.

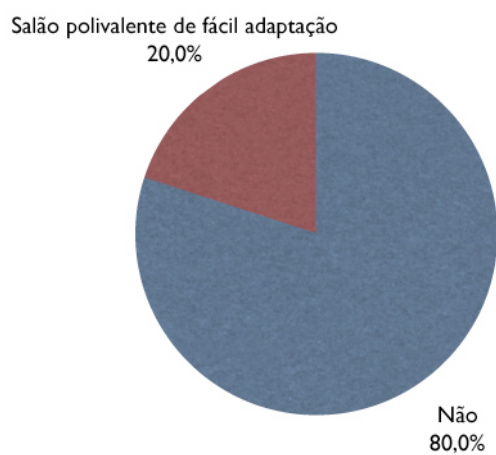


Quadro II-26 Existência de Ateliers

Consultando as plantas verifica-se que, dos quinze edifícios, cinco têm sala polivalente, duas das quais são utilizadas para o desenvolvimento da componente social e simultaneamente como atelier e uma, como atelier, pois a componente de apoio é desenvolvida no edifício sócio-educativo. As outras duas salas polivalentes assinaladas nas plantas, não têm a área recomendada no despacho das normas de instalações (não inferior à área da sala de actividades de acordo com o anexo 1 (1997.b:93) e as educadoras não as consideram como sala polivalente, nem a utilizam como atelier.

Pais e comunidade

Acerca da existência de áreas para a utilização dos pais só três educadoras (20%) referem que o edifício as contempla e especificamente na sala polivalente.

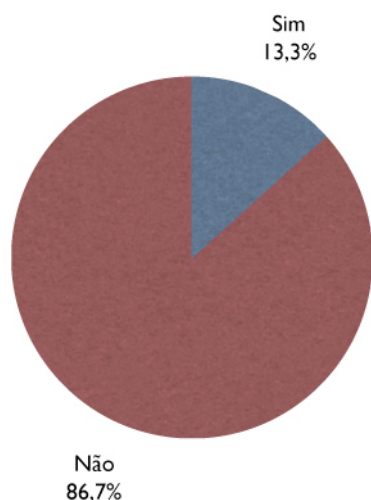


Quadro II-27 Áreas para o Uso dos Pais e da Comunidade

A arquitecta do edifício sócio educativo refere, como pontos imprescindíveis, um espaço de recepção aos pais e um espaço para estacionamento.

Gabinete de educadores

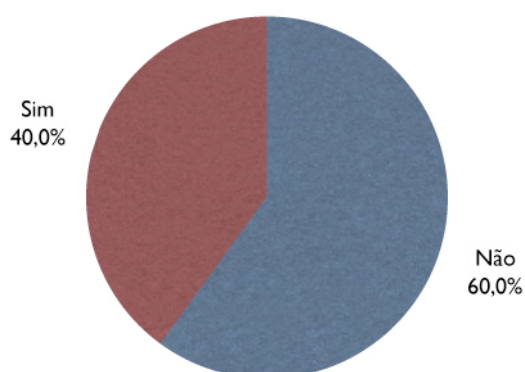
Só um edifício contempla este espaço (o novo), mas uma educadora considera uma pequena cozinha, de apoio à sala de actividades, como gabinete.



Quadro II-28 Gabinete de Educadores

Arquitectura não estática

Apesar de seis educadoras (40%) considerarem que existem espaços com estruturas flexíveis, consultando as plantas, verifica-se que nenhum edifício contempla esses espaços, o que também é confirmado na questão sobre a autonomia.

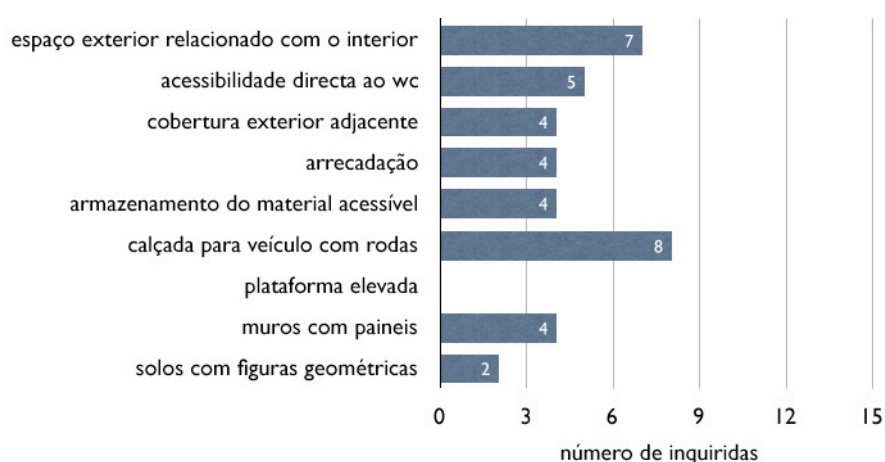


Quadro II-29 Estruturas Flexíveis

Espaço exterior

No espaço exterior, em mais de metade dos edifícios (8), existe uma calçada para veículos com rodas. Menos de metade (7) consideram que o espaço exterior

tem um relacionamento com o interior, (5) que existe acessibilidade directa às instalações sanitárias, (4) que a cobertura exterior é imediatamente adjacente às salas de actividade ou à sala polivalente, (4) assinalam a existência de uma arrecadação, (4) indicam que o armazenamento do material de apoio ao espaço exterior está colocado estrategicamente de forma a ser acessível quer do interior, quer do exterior e, igualmente em quatro existem muros com painéis. Em dois edifícios existem solos de cimento, terra ou ladrilho com figuras geométricas que permitem jogar e por último, em nenhum espaço exterior existe uma plataforma elevada para servir como palco.

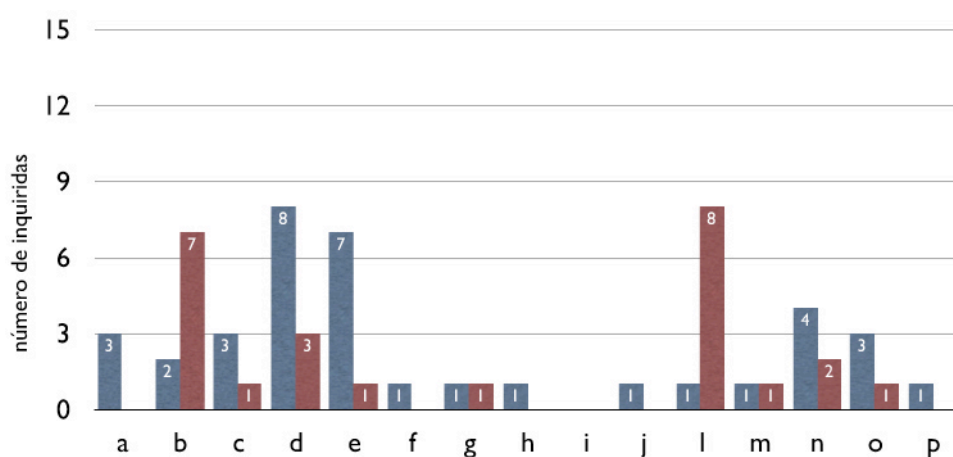


Quadro II-30 Características do Espaço Exterior como Parte Integrante do Edifício

Sobre o relacionamento do espaço exterior com o interior a arquitecta entrevistada tem essa característica em conta e sugere portas de correr, de fácil manuseamento, para evitar o constante bater de portas.

Acerca das formas de dinamizar o espaço exterior, conforme mostra o quadro II-31, em mais de metade (11) existem objectos diversos para brincar com a areia (três fornecidos pela câmara), (9) áreas de jogo de areia (dois promovidos pelas educadoras), (9) espaços com baloiços (um promovido pela educadora), (8) blocos de madeira ou plástico (sete promovidos pela educadora, um cedido pela câmara). Em menos de metade de estabelecimentos existem (6) espaços com pneus providenciados pelas educadoras, (5) pneus de carros para passar pelo meio ou saltar (4 providenciados pelas educadoras e um pela câmara), (4) objectos específicos para brincar com água (um cedido

pela câmara), (3) áreas de jogo de água ou caixas de água desmontáveis promovidas pelas educadoras, (2) zonas ecológicas de estudo (uma promovida pela câmara, outra pela educadora), (2) triciclos (um promovido pela câmara, outro pela educadora) e por último um espaço exterior que contempla uma área para trabalhos manuais com bancos fixos de pedra e também com uma torre para escalar, outro com um túnel e outro com desníveis no terreno todos promovidos pelas educadoras.



Legenda: a) áreas de jogo de água ou caixas de água desmontáveis

b) áreas de jogo de areia ou caixas de areia desmontáveis

c) objectos diversos para brincar com a água

d) objectos diversos para brincar com a areia

e) blocos de madeira ou plástico

f) torre para escalar

g) zona ecológica de estudo

h) túneis construídos de vários materiais

i) tubos de grande diâmetro

j) desníveis no terreno

l) baloiços

m) bicicletas ou triciclos

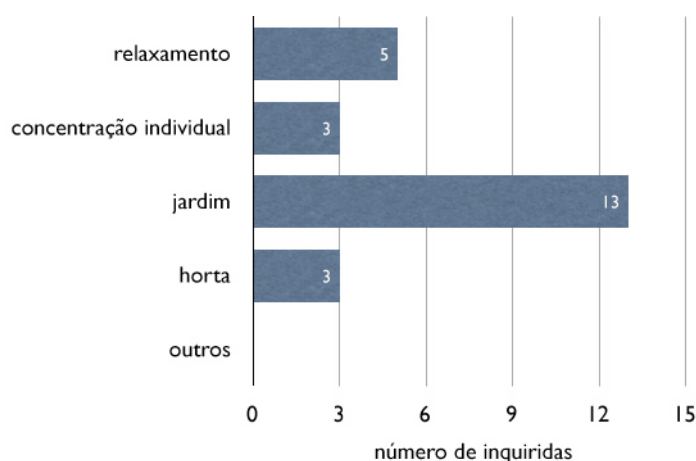
n) pneus de carros para rodar

o) pneus de carros para passar pelo meio ou para saltar

p) espaço para trabalhos manuais com bancos fixos de pedra que servem também para descanso

Quadro II-31 Formas de Dinamizar o Espaço Exterior

Na maioria dos recreios existe jardim (13) e numa minoria espaços para relaxamento (5), espaço para a concentração individual (3) e horta (3).

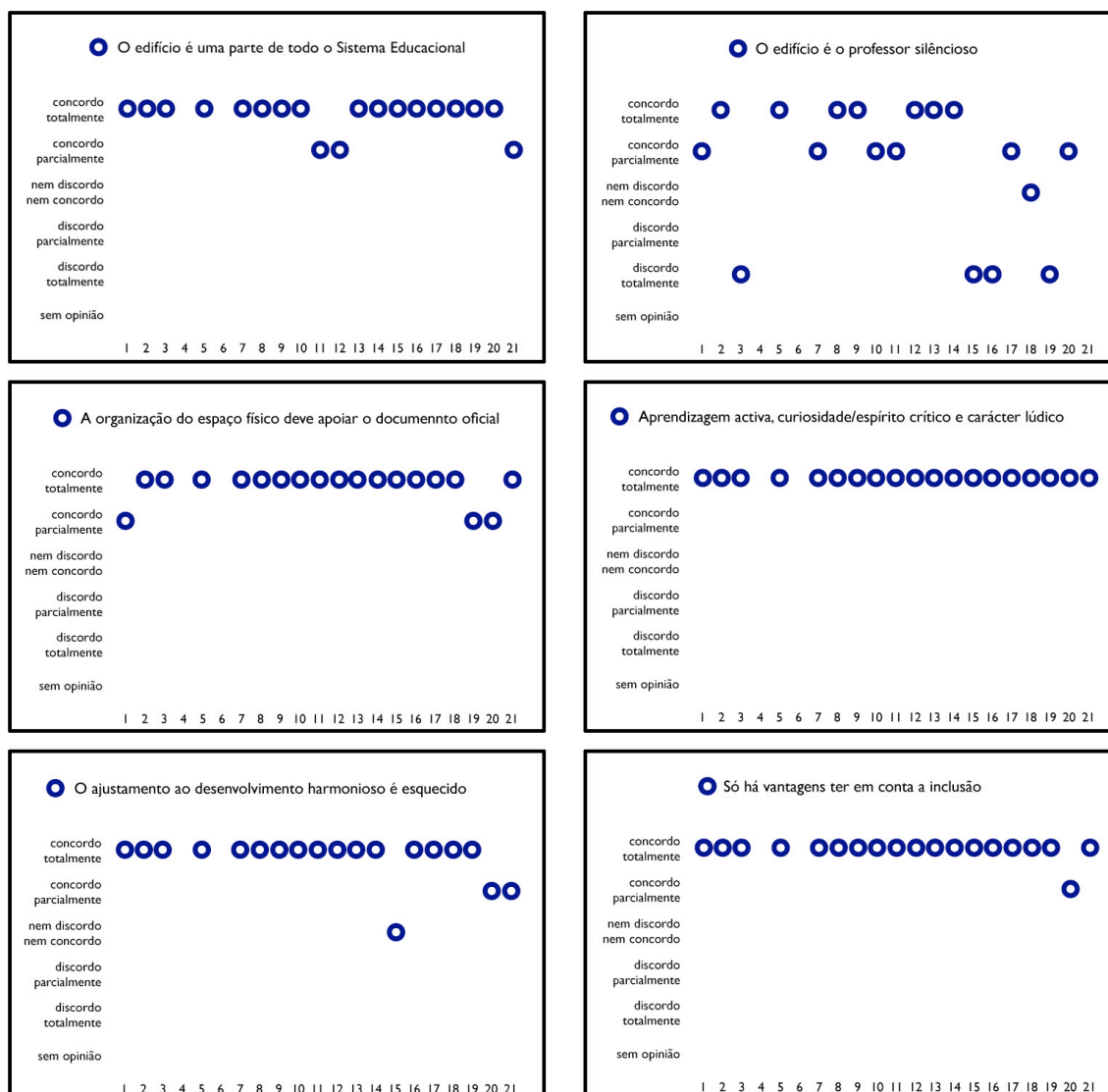


Quadro II-32 Cantos Sugestivos

Consultando as plantas de enquadramento verifica-se: em seis a sinalização de uma calçada, em três a sinalização da caixa de areia, em dois a sinalização dum jardim, num a sinalização de mesas e noutro a sinalização dum parque infantil. Destaca-se, na planta do projecto novo, a existência do desenho dum espaço exterior, preocupação que se detecta, igualmente, ao longo da entrevista da autora deste projecto.

Opiniões sobre o espaço

Ao serem solicitadas para que indiquem o seu grau de concordância acerca de seis opiniões, das vinte e uma educadoras, duas não respondem a nenhum ponto desta questão. A opinião preferencial das restantes (19 referências) é na alínea d) “o projectista deve ter o cuidado de materializar no edifício escolar a aprendizagem da criança como sujeito do processo educativo, o desenvolvimento da sua curiosidade e do seu espírito crítico, sem esquecer o carácter lúdico”; seguida da alínea f), com dezoito educadoras a concordar totalmente com “só há vantagens se o edifício escolar for planeado tendo em conta a inclusão das crianças com n.e.e.”.



Legenda: a) O edifício é uma parte de todo o sistema educacional

b) O edifício é o professor silencioso

c) A organização do espaço físico deve apoiar o documento oficial *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*

d) O projectista deve ter o cuidado de materializar no edifício escolar a aprendizagem da criança como sujeito do processo educativo, o desenvolvimento da sua curiosidade e do seu espírito crítico, sem esquecer o carácter lúdico

e) Um dos aspectos referido nos requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar, o ajustamento das instalações ao desenvolvimento harmonioso da criança, é na maioria das vezes esquecido no projecto do edifício

f) Só há vantagens se o edifício escolar for planeado tendo em conta a inclusão das crianças com n.e.e.

Quadro II-33 Opiniões sobre o Espaço

Ainda uma maioria, dezasseis educadoras, concordam totalmente com as alíneas a) c) e e) que referem, respectivamente, que *“o edifício é uma parte de todo o sistema educacional, que a organização do espaço físico deve apoiar o documento oficial Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar”* e que, *“um dos aspectos referido nos requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar, o ajustamento das instalações ao desenvolvimento harmonioso da criança, é na maioria das vezes esquecido no projecto do edifício”*. Acerca da consideração *“o edifício é um professor silencioso”*, a opinião é dividida, sete concordam totalmente, seis concordam parcialmente, um nem concorda nem discorda, e quatro discordam totalmente.

Sobre as duas expressões *“o edifício escolar é o professor silencioso”* e *“o espaço que ensina”* o Presidente da Câmara considera *“que o espaço escolar desempenha um papel importante no processo ensino-aprendizagem de uma criança”* [...] acrescentando ainda *“que o edifício escolar pode e deve funcionar como um espaço que ensina ou que propicia e facilita o processo de ensino-aprendizagem, capaz de facultar aos seus utentes uma utilização fácil e autónoma. Essa característica permitirá à própria criança explorar e aprender por si só, aumentando a sua autonomia e consequente elevação da sua auto-estima”* (anexo 6, pág.4).

Para a arquitecta, autora do edifício novo, o próprio edifício pode ensinar ou não ensinar e considera que as crianças *“ligam ao espaço”*. Acrescenta que um *“espaço que é dedicado para elas é muito mais fácil conciliar, na sua construção, fazer espaços para a criança poder utilizar certas coisas que em casa dificilmente utiliza, não é, as torneiras, os puxadores, as sanitas, os lavatórios, as mesas, as cadeiras, tudo à altura delas, as próprias janelas, a organização do espaço em si, haver uma escada, mas uma escada compatível com a idade deles, com uns degraus não tão altos e se calhar com um corrimão mais tapado, que não seja perigosa, no próprio recreio haver árvores, haver areia, material que eles possam saltar, [...], haver um bocadinho de areia, um bocadinho de terra, para eles poderem mexer, fazerem misturas com água, os miúdos adoram fazer*

essas coisas, misturar água com terra, se for muito limitativo, acaba por as crianças também ficarem mais limitadas até na sua aprendizagem” (anexo7, pág.8).

Para o Presidente da Câmara os aspectos imprescindíveis a ter em conta na construção de um Jardim de Infância são as acessibilidades, a segurança, a funcionalidade e o conforto. Para a arquitecta, poder-se-á afirmar o desenvolvimento da autonomia em segurança, quer física, quer higiénica, confortavelmente.

Sobre a relação entre a organização do espaço físico e o documento oficial o Presidente da Câmara responde que *“para que um modelo de ensino funcione em pleno têm que existir condições físicas para que a sua implementação obtenha o sucesso por todos desejado. Contudo, é mais fácil alterar modelos, Orientações Curriculares do que edifícios, quer pela sua complexidade quer pela componente financeira que os mesmos envolvem”*. Relativamente às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, considera que *“é um bom ponto de partida, sendo pertinente o conceito de criança apresentado”* (anexo 6, pág.6).

A arquitecta entrevistada concorda com a afirmação, *“deve-se seguir por esse documento,[...], se ele está elaborado como deve ser, com um modelo de educação que hoje em dia nós consideramos correcto, devemos apoiar esse modelo de educação”(anexo 7, pág.10).*

4.4. Da Concepção à Realidade - Comparação com o modelo das características do edifício escolar

Atendendo aos resultados deste estudo, responde-se, por fim, à questão - as ofertas dos edifícios dos jardins de infância da rede pública do concelho de Ílhavo favorecem a implementação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar? procurando os pontos de conformidade e de distanciamento das características do projecto do espaço físico do jardim de infância analisadas com o modelo encontrado.

1. Participação

Criar opções e guias para o que construir permitindo que os interessados (administração, funcionários, pais, comunidade, em colaboração com os projectistas) definam e projectem os espaços para as suas necessidades e para a ocorrência das actividades, numa perspectiva de participação.

Para Nair (2002), uma construção de escola bem sucedida é muito mais do que um edifício inovador; a sua criação requer a participação activa da comunidade, dos utentes e de outras partes interessadas, sob pena de, como refere Távora, a forma que resultar da imposição não ser significativa (1982:82).

Os benefícios dessa participação envolvem a ocorrência de melhores decisões e de soluções mais apropriadas porque integra o conhecimento das populações sobre os seus espaços. O centro do processo participativo é a construção gradual do consenso e da posse, que cria, por sua vez, um sentido de comunidade e de aspirações partilhadas. As pessoas sentem-se mais unidas ao ambiente que ajudaram a criar; controlá-lo-ão e conseqüentemente mantê-lo-ão melhor, reduzindo a probabilidade do vandalismo, a negligência e, por conseguinte, substituições dispendiosas no futuro.

Verifica-se neste estudo que a participação é considerada importante por todas as partes estudadas, arquitectos, administradores (neste caso Presidente da Câmara Municipal local) e educadoras de infância. Encontram-se formas de participação promovidas pela parte da câmara municipal nas etapas da construção, da remodelação e da concepção do espaço para o desenvolvimento da componente de apoio à família (a partir de 1998).

Sobre a participação dos pais, a informação recolhida indica que as educadoras e a arquitecta do edifício sócio educativo, não estiveram presentes nem tiveram conhecimento desta participação promovida pela autarquia e constata-se ainda que para gerir o serviço de refeição e o prolongamento de horário existem, em todos os estabelecimentos, uma associação de pais formalmente criada.

Relembrando Távora, a arquitectura portuguesa tem caminhado ao sabor dos gostos - pessoais, de entidades, de camadas sociais, resultado, em grande parte, pelo facto de não sabermos o que queremos, do que necessitamos (1982:70), e neste caso específico, de não existir matéria didáctica, matéria de aprender o que é um jardim de infância (anexo2, pág.2). O Presidente da Câmara considera ser urgente a definição do modelo de edifício escolar que se pretende (anexo6, pág.6), ou seja, criar opções e guias, adaptadas à nossa realidade e capazes de responder aos desafios futuros, característica sublinhada quer por Wolff (2002), quer por Nair (2002).

Estes dados sugerem que a educação não é vista como uma imposição de conceitos, mas sim como uma troca, o que facilita o entendimento das necessidades culturais e sociais, a adaptação da arquitectura às pessoas, aos lugares, às tecnologias, e, ao mesmo tempo, agir sobre as pessoas tendo em conta os seus desejos e as suas necessidades.

Por outras palavras, cada pessoa, na medida em que para viver em sociedade é chamada a tomar decisões de maior ou menor complexidade, exerce uma acção projectual que afecta o ambiente em que vive.

2. Especificidade cultural

Do referido anteriormente resultará também que cada escola é uma escola, que o espaço reflectirá a cultura das pessoas que nele vivem, com a sua configuração particular.

Um espaço delapidado, que igualmente acontece quando existe empréstimo cultural sem ser adaptado à cultura importadora, o que origina estruturas contraditórias, afecta a economia, a cultura, numa palavra o Homem, pois não enriquece o seu espaço físico. Para combater este fenómeno é preciso que haja um profundo respeito em relação ao lugar e às pessoas: a forma de pensar e de apropriação do espaço de cada indivíduo ou grupo social define, em grande medida, o destino do projecto. O objectivo é aprender do ambiente, o que significa tentar deixar de lado as certezas pré-concebidas, adequar-se ao contexto, aos costumes e tradições, às fantasias e diferentes visões de mundo, o que se atinge provocando a reflexão dos que de uma maneira ou outra se dedicam à educação, através de uma participação activa. É a diversidade humana que dá sentido ao lugar, preenchendo o ambiente com as matizes da sua cultura particular e única. No caso dum jardim de infância e atendendo às suas Orientações Curriculares, estas duas primeiras características do modelo do edifício do jardim de infância, participação e especificidade cultural, vão ao encontro da primeira área de conteúdo, a área da Formação Pessoal e Social, onde se deverá desenvolver a consciência dos valores e culturas. A educação de infância é vista como um bem social e educativo, mas também cultural.

O Edifício Sócio-Educativo, um edifício novo, é um exemplo do que se cita atrás. Era necessário fazer obras profundas no jardim de infância e também desenvolver a componente de apoio à família, quer para este jardim de infância, quer para os outros da mesma freguesia, e ainda, neste caso, para outras faixas etárias (até aos doze anos). Construiu-se um edifício novo, de raiz, com a participação das várias partes interessadas (administração, funcionários, pais, comunidade, em colaboração com os projectistas) para atingir estes objectivos.

“O processo torna-se mais simples quando se trata da construção de um edifício completamente novo e de raiz, sendo mais fácil conciliar os vários pontos de vista e acautelar uma série de equipamentos e infra-estruturas necessárias ao bom funcionamento do estabelecimento de ensino” (Presidente da Câmara, anexo 6, pág.2).

Nos restantes edifícios (14) não resulta que cada escola é uma escola, que o espaço reflecte a cultura das pessoas que nele vivem, com a sua configuração particular, porque sendo obras de ampliação, ficaram sujeitas aos edifícios já existentes. Esta circunstância nem sempre possibilita concretizar novas ideias. Verifica-se, assim, que o espaço uma vez organizado passa a condicionar as organizações futuras, tal como Távora alerta no seu livro (1982:35). Observa-se também que as estruturas iniciais dos edifícios são todas idênticas, como se verifica nas plantas em anexo e ilustrado na figura seguinte e remete-nos para o que Passantino avisa, que há a tendência de pensar nestas escolas como quartos de brincar (1978:4). No entanto, o resultado das remodelações expressa uma diversidade de soluções arquitectónicas, de modo a adequar as funções, o tipo de atendimento oferecido e as dimensões dos estabelecimentos à especificidade de cada local.

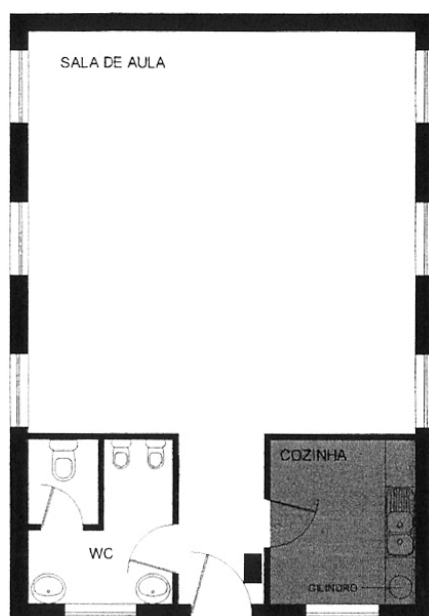


Figura 23 Modelo inicial dos Jardins de Infância da rede pública do Concelho de Ílhavo

3. Integração ou associação

Favorecer o mais possível a integração ou associação destes estabelecimentos com os vários estabelecimentos de ensino ou com outro tipo de equipamento colectivo desde que compatível, racionalizando-se e articulando-se a gestão e utilização dos recursos físicos e humanos.

A afirmação “*o edifício é uma parte de todo o sistema educacional*”, com a qual concordaram totalmente dezasseis educadoras, remete-nos imediatamente para a importância do edifício no sistema, mas também para as recomendações defendidas dentro desse mesmo sistema, como por exemplo, a associação de escolas em projectos, que interagem com o meio e com as diferentes unidades escolares o que, por sua vez, implica que os espaços escolares deverão inserir-se ou articular-se o mais possível com outros espaços escolares e também, se possível, com espaços cívicos. Esta característica pode promover também outras características deste modelo, nomeadamente áreas de apoio e utilização dos pais e comunidade, racionalizando-se assim a gestão e utilização dos recursos físicos e humanos.

No contexto de quinze edifícios só dois são integrados, o Edifício Sócio-Educativo, já referido na característica anterior e um outro que beneficiou duma remodelação.

No entanto, verifica-se que, na etapa do desenvolvimento da componente de apoio à família existiu, da parte da Câmara Municipal, a preocupação de integrar ou associar os jardins de infância com os estabelecimentos do 1º ciclo do ensino básico, pois esses espaços são igualmente usados pelas crianças que frequentam a fase seguinte. Isso foi concretizado em três edifícios, em que a localização dos estabelecimentos é próxima com acesso directo entre eles.

Verifica-se ainda, nas etapas da remodelação, a integração das salas do próprio jardim de infância pois, inicialmente, não tinham comunicação entre elas, eram módulos isolados.

Assim, no caso dos edifícios não integrados (13), seis edifícios favorecem a integração ou associação com o primeiro ciclo do ensino básico, dos quais três, simultaneamente, com o espaço destinado à componente de apoio à família e um, ainda, com o polidesportivo. Todavia, só em quatro destes estabelecimentos se racionaliza e articula a gestão e utilização dos recursos físicos e humanos.

Articulando os dados deste ponto, encontram-se neste estudo, num universo de quinze edifícios, oito integrados ou que favorecem a integração, em seis dos quais, racionaliza-se e articula-se a gestão e utilização dos recursos físicos e humanos. Nestes edifícios os processos de aprendizagem e as técnicas de ensino utilizadas podem levar à criação de um processo contínuo sem interrupções para as crianças dos 3-4 aos 11-12 anos, ou seja, à continuidade educativa entre ciclos, contribuindo assim para a articulação com a escolaridade obrigatória defendida nas Orientações Curriculares, o que permite criar condições para a criança abordar a etapa seguinte com sucesso.

4. Formação e desenvolvimento da criança como sujeito do processo educativo; curiosidade e espírito crítico; carácter lúdico.

Projectar o ambiente físico tendo em conta estes itens.

Está evidente no quadro teórico deste estudo que os jardins de infância são espaços onde as crianças constroem a sua aprendizagem, que o conhecimento significativo é uma construção pessoal, a partir de um conjunto de estímulos e interações com o meio e com os outros, que a aprendizagem das crianças é feita pela experiência também sobre os espaços físicos que a rodeiam, adquirindo conhecimento nesses espaços físicos pelos sentidos (essencialmente visuais, auditivos e tácteis) espaços esses que devem

motivar as crianças para investigar, indagar e aprender, tendo em conta o carácter lúdico, o prazer de aprender.

No entanto e apesar de a opinião preferencial das educadoras incidir sobre a questão: “*o projectista deve ter o cuidado de materializar no edifício escolar a aprendizagem da criança como sujeito do processo educativo, o desenvolvimento da sua curiosidade e do seu espírito crítico, sem esquecer o carácter lúdico*”, (que se situou em 100%), em dez características inquiridas, só duas são contempladas na maioria dos edifícios: iluminação natural(100%) e janelas baixas (58%). Neste estudo, pensar a construção de modo a fornecer o máximo de oportunidades para o desenvolvimento de actividades de aprendizagem, duma forma lúdica, tendo em conta os itens inquiridos, fachada apelativa, cores, texturas, mudanças de nível e de escala, espelhos de formas variadas, paredes de vidro e desenhos gráficos não obtém significado. Estes dados confirmam a opinião de cerca de 85% de educadoras que concordam totalmente com o facto do “*ajustamento das instalações ao desenvolvimento harmonioso da criança ser na maioria das vezes esquecido no projecto do edifício*”. A informação recolhida sugere que o ajustamento referido não foi esquecido devido à ausência objectiva do cliente pois a participação entre as partes interessadas foi promovida pela Câmara em alguns casos. Sugere, igualmente, que o conjunto de normas de instalação (despacho conjunto nº 268/97 de 25 Agosto) isolado, não forneceu mais do que um regulamento que foi cumprido “burocraticamente” pelo projectista. Parece que este ajustamento das instalações ao desenvolvimento harmonioso da criança, presente no citado despacho, que não é passível de regulamentação, acaba esquecido, neste estudo, pela ausência de matéria didáctica e da existência de opções e guias sobre o que construir.

Embora haja concordância na opinião das educadoras acerca das duas considerações supracitadas, sobre a expressão de Charles Silberman “*o edifício é o professor silencioso*”, não se verifica o mesmo. Esta será melhor entendida depois de uma obra acabada que contemple as características que lhe conferem a possibilidade de ser um “bom” professor, tal como Passantino refere no seu artigo (1978:5).

Assim, parece que os projectos destes edifícios não foram entendidos como um processo de conceber e desenvolver ambientes para otimizar a aprendizagem, ou seja, utilizando as palavras de Taylor (2001), o ambiente não foi construído como um livro tridimensional para ensinar conceitos que atravessam todas as áreas, como preconizado pelo currículo integrado explícito nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. A publicação deste documento reforçou a vertente educativa e pedagógica, clarificando áreas curriculares, numa perspectiva pedagógica estruturada e com intencionalidade educativa. Dois dos princípios fundamentais articulados deste documento são precisamente o papel activo da criança na construção do conhecimento e a integração curricular, ou seja, a construção articulada do saber.

5. Adaptação para outros fins

Projectar de forma a facilitar a adaptação do edifício no futuro para outros fins, partindo do facto da diminuição da taxa da natalidade. A solução pode passar pelo uso de módulos repetitivos.

A explosão demográfica faz com que num período que pode ser curto, cinco a dez anos, seja necessário disponibilizar mais espaços escolares, mas esses mesmos espaços poderão rapidamente passar a excedentários. Os equipamentos escolares, como equipamentos sociais que são ao serviço da comunidade, devem ser planificados com suporte na previsão da evolução demográfica e os espaços têm que ser facilmente adaptáveis a outras funções sociais quando o número de alunos diminui drasticamente. Esta característica tem em conta também o facto de o local e o equipamento representarem um investimento de despesa substancial.

Consultando as plantas (14) verifica-se que o modelo inicial (figura 23), uma sala rectangular, de composição simétrica no seu eixo longitudinal, com dois pequenos apoios, instalações sanitárias e cozinha, não foi concebido tendo a modularidade e a flexibilidade como princípio. Este modelo é uma estrutura fechada e auto-suficiente, daí, que a opção tenha sido o da repetição quando era necessário garantir capacidade para

mais de um grupo de crianças. Assim, nessas circunstâncias, encontram-se, em vez de módulos, modelos repetidos, implantados na maioria (5) isoladamente. Apenas num jardim de infância a implantação é justaposta. A adaptação para outros fins é condicionada obrigatoriamente por intervenções nos edifícios, pois os espaços não contemplam a flexibilidade de usos. Esta situação observa-se igualmente nos edifícios recentemente remodelados. Em relação ao edifício novo verifica-se a possibilidade das salas destinadas ao jardim de infância servirem para outros usos.

6. Ecologia

Projectar edifícios ecológicos quer pelos materiais utilizados na sua construção, quer pela concepção da forma, para favorecer o seu uso numa forma ecológica.

Apostar na educação, como elemento indispensável para a transformação da consciência ambiental em relação à superação da crise ambiental e da nossa civilização, exige mudanças profundas na concepção do mundo, da natureza, do bem-estar, tendo por base novos valores individuais e sociais, o que pode levar a transformações sociais e culturais. As Orientações Curriculares relacionam a educação ambiental com a educação para a saúde, bem-estar e qualidade de vida, onde inclui os cuidados com a preservação do ambiente. Consideram ainda a intervenção na conservação e recuperação do património natural e cultural como um meio de educação estética. Então, tem sentido que os elementos fundamentais da preservação do ambiente estejam presentes no espaço escolar, não apenas em termos da concepção estética desse espaço, mas também, no que se refere à sua organização. O edifício pode ser mais uma vez um “bom começo” para ajudar a implementar estes novos valores.

Apesar de todos os edifícios não usarem materiais reciclados e amigos do ambiente na sua construção e também não utilizarem energias alternativas, encontram-se, neste estudo, formas de defesa do ambiente. O facto de as torneiras estarem à altura da criança e serem de fácil manuseamento assim como os puxadores das portas possibilita a

prática de pequenos gestos como fechar a torneira enquanto se põe sabonete e se esfrega as mãos e fechar a porta para manter a temperatura ambiente na sala. A existência de materiais próprios para a triagem do lixo incentiva e possibilita a reciclagem dos mesmos. Conjuntamente com o facto de não existirem fugas de água nas torneiras, as portas e as janelas estarem bem vedadas e de se retirar o máximo proveito da luz natural, retomando a afirmação de Charles Silbermans (citada por Passantino (1978:5)), existem, neste estudo (retirando os dois itens supracitados tendo em conta a altura em que foram construídos), cerca de 50% de edifícios professores de ecologia silenciosos. Pode-se dizer, então, que em alguns edifícios estão presentes elementos fundamentais da preservação do ambiente que incentivam, a nível local, que o jardim de infância seja um centro de referência em relação à efectiva concretização de práticas inovadoras, em termos ecológicos.

7. Inclusão

Projectar o edifício que promova a inclusão numa perspectiva abrangente de construir sem barreiras para uma sociedade inclusiva.

Ao considerar-se o jardim de infância como um lugar acolhedor que permita a todas as crianças desenvolver o gosto pelo acto de investigar, indagar e aprender, de forma autónoma e solidária, onde se viva a democracia e, como tal, se edifique um projecto de cidadania, reforça-se dois sentidos indissociáveis para os sujeitos principais do processo educativo:

- As crianças todas vão ao jardim de infância;

- O educador, contextualizador de contextos contextualizados, promove a aprendizagem intencionalmente, numa complexidade formada pela diversidade de culturas e de meios de expressão, de diversidade individuais e colectivas, de diferenças de desejos e aspirações, para todas as crianças. Reforça ainda o objectivo afirmado pela UNESCO de que a educação é para todos.

Então, como afirma Berner *“o edifício em si próprio é um bom começo”*(1993:28) para respeitar a diferença garantindo a igualdade de oportunidades. Quando se fala de inclusão não se reduz a um público tipificado. A escola inclusiva é aquela que acomoda todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, tendo como principal desafio desenvolver uma pedagogia centrada no aluno, uma pedagogia capaz de educar e incluir, além das crianças que apresentam necessidades educativas especiais, aquelas que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes na escola, pois a inclusão não se aplica apenas aos alunos que apresentam alguma deficiência.

“Só há vantagens se o edifício escolar for planeado tendo em conta a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais” tem o acordo total da maioria das educadoras e igualmente do Presidente da Câmara Municipal. As Orientações Curriculares propõem uma pedagogia diferenciada, que aceite as diferenças, que apoie a aprendizagem, respondendo às necessidades individuais. Desta forma, a inclusão significa que o espaço da escola está à sua disposição não sendo necessário que o aluno se molde ou se adapte à escola. A exclusão de uma só criança empobrece-nos a todos.

Assim, quando se desenha para a “inclusão” tem que se ter presente que existem potenciais diferenças entre as perspectivas das necessidades dos alunos:

- Um aluno com dificuldades motoras necessita de uma temperatura ambiente que é desconfortável para alunos fisicamente activos: encontra-se neste estudo a possibilidade de controlar a temperatura em sete edifícios.
- Confinar grandes grupos de crianças em espaços reduzidos aumenta o potencial de comportamento violento. Este risco é consideravelmente maior para alunos com dificuldades emocionais ou comportamentais. Problemas de falta de espaço ou excesso de pessoas pode ter um efeito desproporcionado em algumas crianças com necessidades educacionais especiais: encontram-se neste estudo oito edifícios com espaço suficiente para a movimentação.

- Também corredores superlotados, reconhecidos como dos lugares onde os conflitos ocorrem dentro das escolas, podem ser particularmente perigosos para aqueles com dificuldades de mobilidade (motoras): encontra-se neste estudo ausência de corredores.

- A falta de espaço para a arrumação das ajudas motoras (canadianas, cadeiras de rodas) e outros equipamentos especiais também pode prejudicar. O espaço para arrumação dos pertences das crianças é um problema continuado das escolas e neste estudo só três educadoras consideram que os edifícios contemplam esse espaço.

- As crianças com necessidades educativas especiais necessitam da atenção duma equipe multidisciplinar, como tal, os edifícios necessitam de acomodar as visitas destes profissionais e também, a acessibilidade a um sala “silenciosa” para acalmar: encontram-se neste estudo cinco edifícios com sala polivalente (dois não têm a área exigida), cinco edifícios com átrio (um deles, num edifício que também tem sala polivalente já usada para a componente de apoio à família e para atelier) e um edifício com gabinete para a educadora. Deste modo, neste estudo existem soluções possíveis para receber a equipe multidisciplinar e de acesso a uma sala silenciosa em dez edifícios. Neste contexto parece pertinente o que Clark afirma: o sucesso do trabalho desenvolvido dentro do edifício escolar depende tanto de como os utentes o utilizam como da concepção do próprio edifício (2002:21).

- Nos edifícios remodelados houve a preocupação de os adaptar com condições de acessibilidade (em nove edifícios com degraus, cinco têm rampas antiderrapantes) e casas de banho para acesso às crianças com necessidades educativas especiais (em quatro edifícios, mas faltam barras de apoio em duas).

- Este estudo mostra ainda que só as portas novas têm a largura que a lei prevê.

Articulando estes dados pode-se entender que existem algumas características que criam espaços inclusivos nos edifícios estudados.

8. Estúdios de aprendizagem

As salas de actividades dão a vez aos estúdios de aprendizagem de múltiplos propósitos, lugares onde diferentes crianças podem ser reunidas em diferentes tarefas, em várias zonas de actividade. A iluminação natural será abundante, o mobiliário fixo será eliminado e haverá um espaço adequado para recolhimentos individuais e do grupo.

A criança actua sobre o meio interpretando-o, como tal, o espaço é projectado para o auto-ensino e para a aprendizagem pela descoberta, sendo os materiais e o espaço diversificados e a sua utilização flexível para favorecerem a exploração, a experimentação e a descoberta autónomas. O último princípio fundamental articulado defendido nas Orientações Curriculares - a exigência de resposta a todas as crianças, isto é, a construção de uma pedagogia diferenciada e centrada na cooperação exige igualmente um espaço que incorpore estes cuidados.

Em cerca de 50% dos edifícios as salas de actividades têm mobiliário móvel, iluminação natural abundante e espaço adequado para recolhimentos individuais e do grupo. Em relação ao último item referido, constata-se que a existência deste espaço se deve à forma como a educadora organiza o mobiliário e não à própria concepção do espaço.

9. Áreas abertas

Além do estúdio de aprendizagem, os ambientes de aprendizagem novos terão poucos corredores por onde os alunos se cruzarão, tendo mais áreas abertas que favoreçam a interacção social. Utilização de paredes de vidro.

Do ponto de vista da aprendizagem assume-se, ao longo deste estudo, a perspectiva de que o conhecimento significativo é uma construção pessoal a partir de um conjunto de estímulos e interacções com o meio e com os outros, ou seja, aponta para a interligação entre desenvolvimento e aprendizagem, desenvolvendo-se a criança num processo de interacção social. Tem-se em conta, igualmente, as mudanças pedagógicas e sociais ocorridas, especificamente no que se refere à disciplina, sendo esta baseada no convívio social contrariamente à disciplina formal. Assim, apesar de não optarem em nenhum edifício pela utilização de paredes de vidro, para criar uma continuidade entre jardins interiores e exteriores, para separar os espaços de trabalho criando uma sensação comunitária (contribuindo para terem mais luz e oferecendo uma ocasião para que se brinque com transparências e reflexos), que incentivam a participação e a intervenção, a influência recíproca dos actos dos utentes, pode-se dizer que a interacção social é favorecida pois não existem corredores, que como já referido, são reconhecidos como lugares onde os conflitos ocorrem dentro das escolas.

10. Ateliers

Os ateliers serão áreas de elevado pé-direito com amplas potencialidades, mesas de trabalho e equipamento especializado. São espaços onde as crianças podem trabalhar nos projectos a longo prazo, habitualmente construindo algo. Oficina ou estúdio onde é possível explorar com as mãos e as mentes, trabalhar em projectos ligados a actividades planeadas nas salas de actividades, explorar e combinar ferramentas, técnicas e materiais novos com outros mais conhecidos. Significa que uma criança poderia construir um carro ao lado de outra que pinta uma enorme tela, enquanto outra ainda constrói um robô.

Para a criança dominar as diferentes formas de expressão é necessário diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de forma a que controle e utilize o seu corpo, convivendo com diferentes materiais, explorando-os, manipulando-os e transformando-os, de modo a conhecer-se a si própria na relação com os objectos, num espaço que não limite a sua acção. O espaço adequado para a prática da expressão plástica

é o atelier. Não existindo em nenhum edifício, verifica-se o uso da sala polivalente (3) e do átrio (2) para este objectivo.

11. Autonomia

Projectar de forma a promover a autonomia, tendo em conta que, na organização das áreas, distinguem-se três que devem ser de fácil acesso entre elas e possibilitar a visão total do educador: uma área tranquila, para “ler”, manipular pequenos jogos, desenvolver conversas orientadas e contar histórias com o grande grupo - espaço que favoreça a intimidade; uma área semi-movimentada, para actividades de expressão plástica; e, por último, uma área movimentada, quer para as brincadeiras de faz de conta, quer espaço livre para as expressões motora, dramática e musical.

A afirmação “*a organização do espaço físico deve apoiar o documento oficial Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*” obtém a concordância total de dezasseis educadoras (num universo de dezanove respostas efectivas). Todavia, só doze educadoras consideram a área definida nas normas de instalações suficiente para o desenvolvimento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, ao contrário de nove educadoras que a ponderam como insuficiente (sendo estas duas questões de opinião contabilizaram-se as vinte e uma educadoras).

Na perspectiva das educadoras, na maioria dos edifícios, o equipamento está organizado para que a criança o utilize de forma autónoma (12) e existem espaços abertos facilitadores de movimento (9). Também obtém algum significado o item puxadores das portas à altura das crianças (6 referências). Então, a informação recolhida sugere que a conquista da autonomia da criança operacionaliza-se em termos de movimentos, de actividade física, pois na maioria dos edifícios existem espaços abertos facilitadores de movimento e na interacção com os outros e com os materiais, pois o equipamento está organizado de forma a que a criança o utilize de forma autónoma. Porém, a interacção consigo próprio, operacionalizada em espaços de intimidade (cantos

silenciosos, cantos isolados ou espaços com pé direito mais baixo) é esquecida. Também não existem estruturas flexíveis nos edifícios, o que não possibilita uma modificação frequente levada a cabo pelas crianças e pelos educadores, que possibilite uma actualização do espaço, de acordo com as necessidades de serem os protagonistas do seu conhecimento. As estruturas são todas fixas, são vistas como elementos cognitivos passivos, são elementos que condicionam as acções dos indivíduos que agem nesse ambiente.

12. Áreas de apoio

A biblioteca ou o centro de media, a cafetaria, o ginásio, o espaço exterior transformar-se-ão em áreas de apoio e para outros níveis de ensino (no caso de edifícios integrados) e inclusive para a comunidade.

Apesar da existência de oito edifícios integrados ou que favorecem a integração, especificamente com o espaço exterior, a componente de apoio à família, a biblioteca e o polidesportivo, só há referência do uso deste último espaço pela comunidade.

Os edifícios escolares devem ter uma polivalência e necessitam de ser rentabilizados a curto, médio e longo prazo.

As comunidades são em geral carentes de equipamentos sociais e, por isso mesmo, justifica-se que os mesmos sejam rentabilizados, garantindo-se a sua utilização plena, incluindo públicos diversificados. Interligando este ponto com o primeiro, sobre a participação, poder-se-á afirmar que ninguém melhor do que quem está no terreno conhece a situação real e, desta forma, os seus pareceres e sugestões quanto às carências do meio, necessidades básicas e hipóteses de polivalência devem ser tomados em conta.

13. Grupos heterogéneos

Crianças de 3, 4, 5 e 6 anos na mesma sala contrariamente à divisão de grupos por idades.

Um dos obstáculos que os professores elegiam para justificar o insucesso escolar era a existência de turmas heterogêneas. Esta maneira de ver decorria da visão anterior do ensino onde se elegia a lição simultânea como método. Logo, um grupo homogêneo que ouve ao mesmo tempo, percebe ao mesmo tempo, responde ao mesmo tempo, correspondia ao que seria o grupo de crianças ideal. Actualmente, e segundo as Orientações Curriculares, sabe-se que a interacção entre crianças com idades diversas, em momentos de desenvolvimento e saberes diversos, facilita o desenvolvimento e a aprendizagem.

A composição etária de um grupo pode depender de uma opção pedagógica mas também depende, no caso de um jardim de infância, da existência de uma ou de várias salas, dos critérios de admissão particulares de cada instituição ou das características demográficas (pequenas povoações ou população dispersa).

Sabe-se também que a realidade organizacional dos jardins de infância da rede pública é fundamentalmente constituída por lugares únicos. Ora, neste estudo, também se encontram em maioria, pois num universo de 15 jardins de infância existem dez lugares únicos. Em virtude da educação pré-escolar se destinar a crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico e, para além disso, de estar estabelecido que cada sala deve ter uma frequência mínima de 20 e máxima de 25 crianças, a formação de grupos heterogêneos acontece frequentemente. Nos restantes jardins de infância, quatro com dois lugares e um com três lugares, tendo em conta a permanência do grupo de crianças com a mesma educadora formam-se, na maioria das vezes, igualmente, grupos flexíveis. Este ponto atravessa as outras características que indicam matéria didáctica a ter em conta para grupos de crianças flexíveis.

14. Escola aberta, utilização pelos pais e comunidade

Serão projectadas áreas com todas as comodidades necessárias para o uso da escola pelos pais e por voluntários em horário lectivo e para o uso da escola pelos residentes da comunidade, fora do tempo lectivo.

A participação dos pais e de outros parceiros da comunidade é um meio de enriquecimento curricular e também de uma responsabilização local pelas decisões educativas que apontam para a gestão e administração democrática da educação. Optar pelo currículo integrado explícito nas Orientações Curriculares implica criar condições para melhorar a ligação com o mundo exterior e elaborar estratégias para que pais e comunidade tenham acesso e comunicação com o jardim de infância. De facto, várias vezes o referido documento destaca que os pais são os primeiros e principais educadores possuindo, assim, o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos e, igualmente, que o ambiente educativo não se restringe à sala de actividades abrindo-se simultaneamente aos pais e à comunidade, numa construção de processos ecológicos de interacções microssistémicas.

Neste estudo, verifica-se para esse fim o uso da sala polivalente em três estabelecimentos, não existindo áreas específicas para esta característica nos restantes edifícios. Constata-se nas plantas uma estrutura idêntica para todos os edifícios quando estes foram projectados, onde não foi contemplado o espaço destinado para a implementação desta característica. A concepção do edifício não foi pensada em função do jardim de infância ser uma escola aberta, nem durante nem fora do horário lectivo. Na mesma linha do que se refere no ponto 12, sobre as áreas de apoio, em muitas localidades a escola é o único edifício que pode fornecer à comunidade instalações para desporto e outros fins, o que conduz a uma melhor segurança para o local da escola, a redução do vandalismo e ainda a levantar a motivação, as expectativas e a realização dos alunos.

15. Salas de trabalho para os educadores

Serão garantidos espaços para a pesquisa do educador, o trabalho de equipa, que tratam professores como profissionais que são.

O documento Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar evidencia o papel do educador enquanto autor de um projecto curricular contextualizado, alicerçado numa intencionalidade educativa, permanentemente reflexiva, que articula de

forma crítica e avaliativa a observação, o planeamento, a acção e a comunicação. Assim, cabe ao educador observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular, num sistema em que se promove a comunicação e a participação quer com os adultos da própria instituição, quer com os colegas do 1º ciclo, quer com pais e comunidade. Sintetizando, favorece o trabalho de pesquisa do educador e igualmente a planificação em equipa. É também o educador que tem a cargo a logística particular da instituição. As normas de instalações ainda indicam este espaço para atendimento aos pais e comunidade e como arrecadação de material didáctico.

Verifica-se neste estudo que só o edifício novo contempla este espaço, o que reforça a consideração do arquitecto Passantino: parece que os jardins de infância foram planeados como quartos de brincar, sem a correcta definição de todos os espaços do programa e, conseqüentemente, sem uma análise funcional do projecto (1978:5).

16. Um lugar para pensar

As crianças terão espaços onde podem gozar momentos de isolamento, onde lhes será permitido o momento e o espaço para pensar ou não pensar - pequenos espaços ou espaços com pé direito mais baixo. Dado o ritmo frenético da vida diária moderna, a necessidade de lugares para alimentar o espírito e fornecer aqueles momentos de paz nunca foi tão grande.

Este ponto atravessa também o ponto nº11 que aborda a autonomia, mas de uma forma mais abrangente, de acordo com a linha de pensamento de Bachelard, um espaço de intimidade, de segurança, de refúgio, de imaginação, de imobilidade, de paz, “*o espaço do ser*”(2000:146).

Nenhum edifício tem espaços com pé direito mais baixo, contudo, seis educadoras indicam que os edifícios contemplam pequenos espaços. Consultando as plantas, verifica-se que, para esse efeito, consideram ou a pequena cozinha que serve de apoio à sala de actividades existente nos seis jardins referidos ou o átrio existente em

quatro. Mais uma vez cabe fazer referência a Clark: o sucesso do trabalho desenvolvido dentro do edifício escolar depende tanto de como os utentes o utilizam como da concepção do próprio edifício (2002:21). No entanto, em termos de concepção não se verifica esta característica, pois, os espaços que são utilizados para essas funções não foram desenhados para esse fim.

17. Tecnologia

Com cada criança tendo acesso aos computadores e com a Internet que se torna disponível haverá menos razão para que estes fiquem somente numa sala de aula para aprender. Pessoas do mundo inteiro podem colaborar, expandir e construir conhecimento.

Para Piaget, a construção do conhecimento faz-se desde a infância, através de interações do sujeito com os objectos que procura conhecer. Objectos do mundo físico ou cultural (Kamii,1996). Vigotsky (1998) também acrescenta que para que o desenvolvimento aconteça a criança deve participar e interagir com actividades reais ligadas à cultura do seu tempo. Assim, continuar distante da produção cultural contemporânea, neste caso da tecnologia, seria um erro.

No sentido do que as Orientações Curriculares preconizam a utilização dos computadores e também da internet deve realizar-se num ambiente interactivo, através de actividades que possibilitem o desenvolvimento de competências, criando condições para a criança expressar a sua criatividade e as suas potencialidades intelectuais, assim como a construção e a socialização do conhecimento.

Com a Internet, por exemplo, as crianças podem navegar no oceano da informação e dos conhecimentos disponíveis em rede. Com o CD-ROM podem ter acesso, de modo rápido e estimulante, a vários conjuntos de informação, em ambos casos, estando fora ou dentro da escola. Assim, garantir que as crianças interajam com as diferentes linguagens das novas tecnologias promove novas formas de aprender, de conhecer, de

pensar, modificando a estrutura fechada da sala de actividades. As crianças são instigadas a pesquisar, procurar informações que ampliem as discussões realizadas com as outras crianças e o educador, utilizando o recurso da Internet e um software próprio para aplicações de aprendizagem. As crianças passam a perceber que podem lidar com o espaço e o tempo de uma outra forma, visitando lugares não mais existentes e/ou distantes, partilhando o mesmo interesse na mesma cidade, noutra cidade ou ainda noutro país. Torna-se urgente que a escola incorpore as diferentes linguagens, pois quanto mais se abre para a criança a possibilidade de acesso a essas linguagens, mais o seu universo cultural se ampliará, já que não há como subestimar a sua concreta existência. Não é possível ignorar-se os avanços tecnológicos existentes, quer pelas qualidades positivas que possuem e pelas inúmeras possibilidades pedagógicas, quer pela necessidade de os democratizar.

Neste estudo, as crianças de seis estabelecimentos têm acesso a computadores, estando quatro colocados nas salas de actividades dos quais só um tem ligação à internet. Os restantes dois recorrem a um estabelecimento de educação próximo (1º ciclo) cujos computadores têm ligação à internet. Assim as crianças de três estabelecimentos podem colaborar, expandir e construir conhecimento com pessoas do mundo inteiro. Os outros três grupos de crianças ficam restritos apenas ao seu uso. Constata-se, então, que em nove estabelecimentos não existem nenhuma destas possibilidades.

18. Vivendo arquitectura não estática

O edifício será projectado como um espaço de “habitação” para a flexibilidade e a mudança máxima de modo a que a mistura de áreas de aprendizagem - individuais, de equipa, o pequeno e grande grupo possam ser ajustadas facilmente de acordo com as necessidades.

A diversidade requer um modelo espacial versátil contrariamente à uniformidade. Um modelo espacial versátil exige maior flexibilidade na forma e no tamanho da sala, o que, por sua vez, requer estruturas flexíveis. A utilização destas

estruturas flexíveis atravessam também vários pontos deste modelo, como por exemplo: a autonomia, o espaço adequado para recolhimentos individuais e do grupo, um lugar para pensar, uma área movimentada para as expressões motora, dramática, musical, o espaço para os pais e a comunidade (característica que Clark considera necessária na concepção de uma escola aberta (2002:23)), enfim, para múltiplos propósitos. O modelo *“um único tamanho serve para tudo”* (Clark, 2002:33), hoje dominante nas escolas, verifica-se igualmente neste estudo.

19. Espaços exteriores

Pensar os espaços exteriores como parte integrante do edifício e não como um simples terreno que rodeia a escola.

Na consulta efectuada às plantas de enquadramento parece que os espaços exteriores (14) não foram pensados como parte integrante do edifício, o que confirma as palavras de Passantino quando refere ser o espaço exterior a oportunidade negligenciada com mais frequência na concepção destes projectos (1978:6). No entanto, posteriormente, na informação colhida nos questionários, revelam-se formas de dinamizar este espaço, quer promovidas pela Câmara, quer pelas educadoras: em mais de metade dos edifícios existem jardins, calçadas, baloiços, caixas de areia, objectos diversos para brincar com a areia e blocos de madeira ou plástico. Em relação ao edifício novo constata-se que o seu espaço exterior foi pensado como parte integrante do edifício. A posterior dinamização deste espaço e a concepção do edifício novo estão no sentido do que consideram as Orientações Curriculares: o espaço exterior é um prolongamento do espaço interior, onde as mesmas situações de aprendizagem ocorrem ao ar livre, o que permite uma diversificação de oportunidades educativas num espaço com outras características e potencialidades.

As palavras do arquitecto Louis Kahn, quando questionado sobre a que atribui os aspectos mais refinados da sua abordagem, na sua essência, sintetizam as ideias gerais deste estudo:

“Na verdade eu busco a essência das coisas. Quando estou projectando uma escola eu tento resolvê-la como “escola”, mais do que como “uma escola”. Em primeiro lugar há o que faz “escola” ser diferente de qualquer outra coisa. Eu nunca leio o programa literalmente. O programa é algo circunstancial. Quanto dinheiro você tem disponível, onde será, e o número de coisas que você necessita não têm nada a ver com a natureza mesma do problema. Examine essa natureza, e aí, sim, você se confrontará com o programa. Busque a essência, e você verá no programa aquilo que você quer...” (2002:45),

um jardim de infância como um lugar de aprender, brincar e sonhar.

4.5. Comentários Finais

Organizada em capítulos, esta pesquisa foi adiantando alguns apontamentos para a formulação de uma síntese final que agora se impõe e que visa destacar as ideias emergentes fundamentais bem como enunciar as pistas levantadas.

Porque este estudo considera claramente que existe uma relação entre o modelo educativo e a organização do espaço físico, na procura de obter respostas para a 1ª questão levantada “*Quais as características de projecto do espaço físico que sustentam e realçam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar?*” fez-se uma análise teórica, que partiu dos antecedentes históricos sobre a educação de infância em Portugal, para se fixar na articulação entre o modelo educativo expresso nas “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” e o conceito de espaço físico eleito. Seguidamente, e face a uma primeira abordagem sobre as características de projecto do espaço físico escolar de outros graus de ensino, articulando e integrando o percurso feito, descreve-se o modelo das características de projecto do espaço físico do jardim de infância.

No que se refere à análise da evolução histórica das políticas educativas sobre a educação de infância, designadamente na forma como evoluiu a sua expansão, constata-se que entre o educativo, o cultural e o social foram precisos muitos anos para a educação pré-escolar ser definida a nível legislativo como primeira etapa da educação básica.

A educação de infância surgiu em Portugal no século XIX, durante a Monarquia, associada à classe média, portadora de novos valores em relação à educação da

criança. Em paralelo, na vertente de assistência social de apoio à família e às crianças desvalidas constituiu-se a Sociedade das Casas de Asilo de Infância Desvalida. Porém, apenas depois da implantação da República, em 1910, é que foi reconhecida a função educativa do ensino infantil e a sua integração no sistema oficial de educação. No entanto, em 1937, durante o Estado Novo, a educação de infância oficial foi extinta (a frequência de crianças não excedia 1%), considerando-a tarefa das mães, desenvolvendo-se então dois tipos de iniciativas: uma de carácter assistencial e outra de iniciativa privada, com funções educativas destinada às crianças das classes privilegiadas. Nos anos 60 foi particularmente valorizada a importância da educação da infância, como uma acção privilegiada no desenvolvimento cognitivo das crianças e como uma ajuda fundamental na preparação para a sua vida futura, todavia, em Portugal esta valorização aproxima-se da concepção paternalista defendida pela ideologia do Estado Novo, sendo a função da escola moldar a criança ajudando-a a superar as carências do meio familiar. Observou-se assim uma mudança em relação às ideias defendidas no início deste período, que considerava a educação das crianças como tarefa das mães. Ainda durante o regime político do Estado Novo, começaram a organizar-se pequenos grupos de educadores e professores, inspirados pelas ideias do Movimento da Escola Moderna, baseadas na pedagogia Freinet. Centravam-se na valorização da vida comunitária, nos interesses dos alunos e na compreensão, implicando uma mudança na vida da escola, tornando-a menos repressiva e mais centrada nas vivências da criança e na sua participação activa na gestão das actividades da escola. Só em 1973, na fase marcelista, a educação pré-escolar foi novamente reconhecida como parte integrante do sistema educativo.

É após a Revolução de 25 de Abril de 1974, durante a democracia, que se desencadeia um novo crescimento de instituições para a infância: a taxa de cobertura situava-se em menos de 10% nos finais da década de 60, sendo na actualidade (1999/00) 71,20% (DAPP,2000). Depois de muitos anos em que as principais preocupações das políticas definidas para a infância se relacionavam quase especificamente com o crescimento da rede institucional, em 1997, o XIII Governo Constitucional publica a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-

Escolar, eleva a formação inicial dos educadores de infância a licenciatura (já defendida em 1923 por João Camoesas), alterações essas que implicaram o reconhecimento da função educativa e que deve ser assumida primordialmente nas instituições de educação pré-escolar. Paralelamente, nesta reforma legislativa, foi também definido que estas instituições devem assegurar uma resposta às necessidades sociais das crianças e famílias, especificamente a questão de serem assegurados prolongamentos de horários da rede pública do Ministério da Educação. Foram definidos igualmente os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento destes estabelecimentos: despacho conjunto nº 268/97 de 25 de Agosto, normas de instalações. Actualmente, com a aprovação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar em 1997, e consequentemente nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, considera-se a educação de infância como o início de um processo de educação e formação que se desenvolve ao longo da vida, exige curiosidade intelectual, resolução de problemas, envolve a apropriação estética do dia a dia, reclama uma atitude ética. À Educação Pré-Escolar compete promover a aprendizagem intencionalmente, numa complexidade formada pela diversidade de culturas e de meios de expressão, de diversidade individuais e colectivas, de diferenças de desejos e aspirações. A educação de infância é assim definida numa perspectiva de educação para a cidadania, valorizando-se a experiência de vida democrática. É um bem social e educativo. Consideram-se as crianças como pequenas cidadãs de pleno direito, capazes de participar activamente na sociedade. Face ao exposto, pode-se afirmar que, ao longo do tempo, da concepção de infância entendida como passiva e receptora dos conhecimentos dos adultos passou-se à de infância competente em progressiva autonomia, interagindo com o meio social e cultural. Desde já se começaram a reter algumas pistas para a construção das características da organização do espaço físico do Jardim de Infância: função educativa, função social, inclusão, autonomia e desenvolvimento da curiosidade e do espírito crítico.

A sistematização de uma prática educativa, quer seja um método, um currículo ou linhas orientadoras, tem subjacente um modelo mais ou menos explícito. Neste estudo, verifica-se que as ideias matrizes sobre as quais o modelo educativo das Orientações Curriculares está montado são subjacentes ao conceito de currículo integrado,

tais como: a necessidade de uma integração entre as diferentes áreas, a atenção dada às particularidades cognitivas e afectivas das crianças no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento e a necessidade de se levar em consideração a comunidade na qual a escola está inserida. Estas ideias visam estimular um pensamento crítico e integrado sobre diversos aspectos, onde as crianças aprendem palavras que têm significado no seu mundo, criando assim um espaço para o exercício da cidadania.

Constata-se igualmente que as Orientações Curriculares favorecem um currículo emergente, pois o papel do educador passa pela observação, para “*partindo do que a criança sabe e da sua actividade espontânea*” (1997.a:50) planejar e apoiar as actividades que podem ajudar a criança a caminhar “à frente do seu próprio desenvolvimento”, tendo em conta o carácter lúdico das aprendizagens. Encoraja-se a criança a explorar o ambiente e a expressar-se nas diversas formas de linguagem e expressão. Estas múltiplas formas de expressão permitem à criança representar a realidade que a cerca, o seu conhecimento do mundo físico e social. Cabe ainda ao educador avaliar o processo e os efeitos, para de novo planejar, num sistema em que se promove a comunicação e a participação das crianças dos adultos da própria instituição, dos colegas do 1º ciclo, dos pais e da comunidade. Planejar é assim organizar o espaço, materiais, pensamentos, actividades e situações; é contemplar a comunicação e a partilha entre crianças, educadores, pais, 1º ciclo e comunidade.

Fica claro, neste estudo, que optar por um currículo integrado ou emergente implica ter em conta a organização do ambiente educativo no seu todo. Para tal, do ponto de vista da organização do espaço físico, é essencial garantir a não existência de espaços educativos mortos, valorizando o espaço exterior, as áreas de circulação, as casas de banho, etc.; colocar os recursos físicos do jardim de infância em sítios visíveis, ao alcance das mãos da criança e à sua dimensão: portas e respectivos puxadores, janelas, equipamento sanitário, mobiliário,...; criar um centro de recursos, para abrir a escola à comunidade e levar a comunidade à escola, permitindo igualmente o acesso às novas tecnologias; integrar ou associar as escolas para facilitar a colaboração com outros graus de ensino; pensar a sua localização em posição central nos aglomerados populacionais,

assumindo destaque na malha urbana, capaz de promover o maior número de saídas a instituições locais: espaços escolares, cívicos, do jardim público à biblioteca municipal, do parque desportivo ao centro cultural, oferecendo uma resposta ao mesmo tempo social e cultural.

Uma das finalidades que está subjacente aos conceitos e modelos como o currículo integrado e o currículo emergente e, neste caso específico, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, é a preocupação para organizar os conteúdos culturais dos currículos, de tal forma que, desde o primeiro momento, as crianças compreendam o quê e porquê das tarefas educativas e o que isso implica “*tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário*” (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar). Isto explica a preocupação deste estudo de incentivar os projectistas a criar espaço físico lúdico, no qual as crianças se sintam motivadas para investigar, indagar e aprender, implicando-as activamente em questões como a solução de problemas e o desenvolvimento dos projectos. Encontram-se neste estudo várias sugestões já implementadas: o castelo ou palácio de fadas de Penafiel (pág.141), o barco de Lugisland (pág.144), a onda ou baleia de Lisboa (pág.142,174); a abertura no telhado, que deixa entrar o raio de luz e ver as gotas da chuva que retornam ao céu (pág.145); as infra-estruturas à vista (pág.146,147); uma parede de tijolo de vidro azul, que ao ser atravessada pela luz, dá a sensação dum invulgar aquário...(pág.150); incentiva-se ainda a optimização visual, acústica, de temperatura e sinalética clara para a plena inserção (inclusão) de todas as crianças, o que trará melhorias a todos os utilizadores; incentiva-se igualmente a criar espaços abertos facilitadores do movimento, de interacção com os outros, em grande grupo, pequeno grupo e espaços de intimidade, pois a conquista da autonomia da criança, para além da apropriação dos materiais também se operacionaliza em termos de movimentos, de actividade física, da interacção com os outros e consigo própria. Encontraram-se várias sugestões: sala polivalente, mini-ateliers, espaços de escondida onde somente as crianças podem entrar, espaços com o pé direito menor que o convencional (pág.157), paredes de vidro (pág.154) e elementos flexíveis (pág.156,157). Tudo o que rodeia as pessoas e o que usam, os objectos, os materiais e as estruturas, não

são vistos como elementos cognitivos passivos, mas, ao contrário, como elementos que condicionam e são condicionados pelas acções dos indivíduos que agem nesse ambiente; e ainda se desafia a projectar tendo em conta a formação do grupo com idades diferentes, crianças de 3,4,5 e 6 anos na mesma sala, pois favorece o desenvolvimento do respeito por si e pelo outro, da responsabilidade cooperada, da solidariedade, entre outros.

À luz das análises efectuadas ao longo deste estudo, as linhas de acção para a intervenção intencional do educador que servem de suporte à construção das características de projecto do espaço físico apontam desde logo, para um jardim de infância **integrado ou associado** com o 1º ciclo do ensino básico, **inclusivo, ambiental**, que proporcione o **bem estar** e a **segurança**, onde **grupos de crianças, de diferentes idades, constroem a sua aprendizagem**, despertam **a curiosidade e o espírito crítico**, se **exprimem e comunicam**, trabalhando **entre pares e pequenos grupos**, com **carácter lúdico, autonomamente**, onde, com os educadores de infância **planificam em equipe, articulando com os pais, com a escolaridade obrigatória e com a comunidade**, para **aprender a aprender**, numa perspectiva para a **educação da cidadania**, interiorizando os seus **valores**.

A abordagem anterior está fundamentada nos conceitos eleitos sobre o espaço e a sua organização. Quanto ao conceito de espaço ele é entendido como o protagonista da arquitectura. Definido por um conjunto de medidas, proporções, formas, materiais, luz e cor, só quando se percorre, se acrescenta a dimensão tempo, se transforma em vivencial. A percepção do espaço, que se assume como o conteúdo da arquitectura, varia de acordo com a cultura e o nível social de cada indivíduo. Esta percepção é assim condicionada não só por valores físicos, mas também por factores culturais, que em conjunto formam a imagem do lugar. Esta imagem do lugar cria, por sua vez, novo significado social e cultural. Por outro lado, organizar pressupõe desejo de criar espaço adaptado às pessoas, aos sítios, às tecnologias e ao mesmo tempo agir sobre elas, tendo em conta os seus desejos e necessidades. Sendo a organização do espaço uma construção mental, não é por isso descabido falar desta como uma proposta educativa em si mesma. A consulta da bibliografia permitiu perceber a importância da participação dos vários

intervenientes e os seus benefícios, encarada por vários autores como condição essencial para a qualidade da organização de espaço físico. Ficou claro que a comunidade deve estar envolvida activamente para gerar ideias e questões, mais do que ser só consultada sobre um projecto ou uma agenda pré-concebida. Os benefícios desta participação incluem o emergir de melhores decisões e de soluções mais apropriadas porque integra o conhecimento das populações sobre os seus espaços. O centro do processo participativo é a construção gradual do consenso e da posse que cria por sua vez um sentido de comunidade e de aspirações partilhadas. As pessoas sentem-se mais unidas ao ambiente que ajudaram a criar; controlá-lo-ão e consequentemente mantê-lo-ão melhor, reduzindo a probabilidade do vandalismo, a negligência e substituições dispendiosas no futuro. Constata-se ainda que, nos Estados Unidos e no Reino Unido, existem guias (linhas orientadoras) para apoiar este processo. A participação é assim a primeira característica essencial para a organização do espaço educativo: criar opções e guias para o que construir permitindo que os interessados (administração, funcionários, pais, comunidade, em colaboração com os projectistas) definam e projectem os espaços para as suas necessidades e para a ocorrência das actividades, numa perspectiva de participação.

A análise efectuada às orientações curriculares indica também que o jardim de infância é entendido como uma escola aberta. Na bibliografia consultada, a defesa da escola aberta vai para além da lógica de rentabilidade económica apontando como ainda mais importante a sua rentabilização cultural. Recomenda-se a criação de espaços que permitam a aprendizagem de várias actividades e ao mesmo tempo funcionem como centros de recursos para apoiar a educação ao longo da vida. Dois momentos estão claramente identificados sobre o aumento do uso da escola: durante o horário lectivo e fora do horário lectivo. Esta abertura da escola exige, no entanto, um maior cuidado no planeamento das suas instalações, ou seja, ter em conta as crianças e os funcionários mas também os pais e a comunidade de forma a não prejudicar, mas sim a incentivar, o “bom” funcionamento da instituição.

Deste modo, a utilização pelos pais e comunidade do jardim de infância, incluindo as suas áreas de apoio e a flexibilidade do edifício, são características fundamentais para a organização do espaço educativo.

Então, torna-se necessário perceber quais as características de projecto do espaço físico que realçam e sustentam todas estas considerações. Devido à dificuldade de encontrar bibliografia ao nível do jardim de infância, a primeira abordagem refere-se a vários graus de ensino, por isso, mais abrangente e centra-se em estudos elaborados recentemente, tendo como base a aprendizagem activa, a corrente actual em direcção à aprendizagem ao longo da vida, o aumento do uso pela comunidade das instalações escolares, a ênfase na inclusão social e na introdução das novas tecnologias e as mudanças pedagógicas.

Assim, face ao que estes autores propõem e às linhas de acção para a intervenção intencional do educador encontradas no documento oficial, num esforço de articulação e integração do percurso feito, identificaram-se 19 características neste estudo designadas por modelo: participação; especificidade cultural; integração ou associação; formação e desenvolvimento da criança como sujeito do processo educativo, curiosidade e espírito crítico e carácter lúdico; adaptação para outros fins; ecologia; inclusão; estúdios de aprendizagem; áreas abertas; ateliers; autonomia; áreas de apoio; grupos heterogéneos; escola aberta, utilização pelos pais e comunidade; salas de trabalho para os educadores; um lugar para pensar; tecnologia; vivendo arquitectura não estática; e espaços exteriores. Este modelo, considerado como um guia condutor, com carácter flexível o suficiente para levar o pesquisador à singularidade do fazer de cada criador, visa fomentar uma maior consciencialização dos processos e dos meios susceptíveis de avaliar a construção e a remodelação dos edifícios de Educação Pré-Escolar, promovendo a capacidade crítica e de participação cívica na melhoria das condições existentes, aumentando ainda o nível de exigência e de consciência das pessoas responsáveis pela formulação de políticas, de quem planeia e do público em geral.

O desafio é tentar deixar de lado as certezas preconcebidas, pesquisar sobre a educação e sobre o edifício escolar, convidar todos os intervenientes do processo a identificar as suas necessidades, para que ao conceber-se um novo projecto do edifício escolar, se incorporem estas linhas orientadoras, esta matéria de aprender o que é um jardim de infância e daí construir-se o edifício como uma peça importante desse sistema. Assim, propõe-se

- Desenvolver um processo de planeamento do projecto que envolva educadores, pais, comunidade, administração e projectistas;
- Maximizar o impacto do ambiente físico no desenvolvimento aprendizagem das crianças concebendo edifícios e espaços exteriores como “textos de livros tridimensionais”;
- Pensar a “escola como aberta à comunidade” quer como um centro de exigências de ensino aprendizagem quer como servindo de lazer, de recreação e para outras necessidades identificadas por esta e compatíveis com a educação;
- Criar projectos flexíveis e sistemas adaptáveis;
- Planear para a inclusão de todos aqueles que usam os edifícios;
- Projectar para a ecologia, quer nos materiais utilizados, quer na concepção da forma;
- Reconhecer a mudança do paradigma que a tecnologia representa e planear para a expansão rápida do seu uso.

O desafio é então incentivar a construção de um jardim de infância como um prolongamento da casa familiar e onde a disciplina formal cede o lugar ao convívio social. Os corredores diminuem de tamanho ou desaparecem, os espaços de actividades

articulam-se com os espaços de isolamento, os espaços de recreio relacionam-se com o interior do edifício. O recreio tende a constituir-se como espaço de aprendizagem, lazer e local de encontro ou de isolamento das crianças. Os estúdios de aprendizagem de múltiplos propósitos distribuem-se em blocos articulados com ateliers, com pátios e jardins, e despertam a curiosidade e o espírito crítico. Dentro desses espaços as crianças, de idades diversas, trabalham em pequenos grupos, jogando e actualizando o espaço de acordo com as necessidades de serem os protagonistas do seu conhecimento. Algumas estruturas fixas dão lugar a estruturas flexíveis, o mobiliário antigo cede lugar ao mobiliário móvel. Surgem as salas polivalentes que servem para reuniões, para teatro e música, para bailes e festas. Garante-se espaço para a pesquisa do educador de infância e para o trabalho de equipa. Surgem espaços que abrem as portas aos tempos livres e ao convívio, que abrem as portas à solidariedade e ao trabalho, às novas tecnologias, também da população envolvente. O jardim de infância abre-se para a natureza, que todos se habituarão a respeitar. O jardim de infância abre-se para o outro, que todos se habituarão a compreender. E por fim, que o identifiquem na sua povoação como uma imagem viável, ou seja, com identidade, estrutura e significado, e ainda com imaginabilidade, para que essa imagem seja forte, de forma a torná-lo num objecto de apropriação daquela população. Que o entendam como um espaço social significante, ou seja, como espaço-cultura.

Seguidamente, o modelo das características do espaço físico do jardim de infância construído foi utilizado para comparar com a realidade, o que serviu para investigar se havia ou não alguma proximidade do mesmo com a realidade, procurando responder à segunda questão orientadora deste estudo: *as ofertas dos edifícios dos jardins de infância favorecem a implementação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar?* Interpretaram-se os resultados, considerando a posição das docentes em educação de infância, dos arquitectos e da administração, bem como da literatura pesquisada.

No concelho estudado verifica-se que, entre 1998 e 2001, num universo de 15 edifícios, a Câmara Municipal efectuou obras de beneficiação em 6, ampliou 8 e construiu uma nova unidade, pondo em prática o Programa de Expansão da Educação Pré-

Escolar definido pelo XIII Governo Constitucional. Este facto, juntamente com o processo implementado, permite afirmar que existiu empenhamento pela parte do Município, pois algumas características ligadas a este modelo foram promovidas, o que evidencia a sua preocupação com esta área: a participação entre os vários interessados nomeadamente entre administração, arquitectos e educadoras aconteceu em seis casos e com as famílias; encontram-se dois edifícios integrados e seis que favorecem a integração e associação de edifícios; a adaptação para outros fins verifica-se no edifício novo, os restantes 14, condicionados aos edifícios existentes, continuam a implicar intervenções; existem características que desenvolvem a ecologia em cerca de 50% dos edifícios; várias características que criam espaços inclusivos foram efectuadas numa maioria de edifícios; existem estúdios de aprendizagem em cerca de 50%; não existem corredores; a ausência de ateliers é colmatada com 3 salas polivalentes e 2 átrios; a autonomia é concretizada em termos de movimento e na organização do equipamento, numa maioria de edifícios; seis jardins de infância têm acesso a computadores, dos quais três com ligação à internet; e os espaços exteriores apesar de não terem sido pensados como parte integrante dos edifícios, excepção verificada no edifício novo, foram dinamizados posteriormente, quer pela Câmara Municipal, quer pelas educadoras.

De uma forma geral, pode-se afirmar que neste concelho há sensibilidade para este tipo de instalações escolares, mas também existem indicadores de que os projectos não foram entendidos como um processo de conceber e desenvolver ambientes para otimizar a aprendizagem, ou seja, não tiveram em conta a formação e desenvolvimento da criança como sujeito do processo educativo, a sua curiosidade e seu espírito crítico assim como o seu carácter lúdico. Este estudo revelou igualmente a não existência na maioria dos edifícios de áreas polivalentes para o uso dos pais e comunidade, de salas de trabalho para educadores (só existe no edifício novo), de um lugar para a criança pensar e de estruturas flexíveis. Como já foi salientado, sabendo-se da importância da organização do espaço educativo no desenvolvimento e aprendizagem, nomeadamente ao nível do pré-escolar, em que a dimensão lúdica, a autonomia, a participação dos pais e da comunidade e o papel dos educadores são estratégias de desenvolvimento e

aprendizagem fundamentais, teria sentido que as entidades apostassem em edifícios como “textos de livros tridimensionais” como diz Taylor, que fossem “bons” professores silenciosos, nas palavras de Silbermans, que coadjuvassem o trabalho do educador. Neste estudo, parece que isto se verificou, pela inexistência de “matéria didáctica, matéria de aprender o edifício” do jardim de infância, como adianta Távora.

Os resultados obtidos permitem também pensar que existe uma abertura ou seja, sensibilização, por parte das educadoras, sobre a organização do espaço físico: 100% manifestaram ser a favor de se materializar no edifício escolar a aprendizagem da criança como sujeito do processo educativo, o desenvolvimento da sua curiosidade e o carácter lúdico; 95% concordaram totalmente com só há vantagens se o edifício for projectado tendo em conta a inclusão; 84% concordaram que o ajustamento das instalações ao desenvolvimento harmonioso da criança, é na maioria das vezes esquecido no projecto do edifício; também 84% consideraram que o edifício é uma parte de todo o sistema educacional, e igualmente a mesma percentagem de educadoras assinala que a organização do espaço físico deve apoiar o documento oficial Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Sobre a importância da participação das partes interessadas na concepção do projecto do edifício 70% consideraram muito grande, logo seguida de 15% que consideraram grande. Contudo, não se pode ignorar que só 37% concordaram totalmente que o edifício é um professor silencioso, 32% parcialmente e ainda 21% que discordaram totalmente. No entanto, e tal como já mencionado, esta expressão de Charles Silbermans será melhor entendida depois de uma obra acabada que incorpore as características que lhe conferem esse papel. Não podemos, ainda, deixar de referir, que 42,9% das inquiridas manifestaram que a área definida nas normas das instalações não é suficiente contra 57,1% que a consideraram suficiente.

Face ao exposto, embora se considere que o objectivo a que se propôs este estudo foi alcançado, cabe aqui ressaltar que não se considera que o assunto tenha sido esgotado. Pelo contrário, a sensação que se tem no termo desta pesquisa é de que a mesma foi apenas um primeiro passo onde tantos outros poderão ser dados. Nesse sentido,

apresenta-se a seguinte sugestão: acelerar e desenvolver pesquisas sobre o impacto do ambiente físico no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Bibliografia

- Abrantes, J. (2002) “À conversa com... Sérgio Niza”. In *Noesis*, nº61 Janeiro/Março, 9-16.
- Aguado, M.T. (1993). “Modelos y Programas de Educación Infantil”. In Garcia Hoz, V. (coord). *Educación Infantil Personalizada*. Madrid:Rialp, 159-194.
- Aron, R. (1982). *As Etapas do Pensamento Sociológico*. S. Paulo: Martins Fontes/Editora Universidade de Brasília.
- Bachelard, G. (2000). *A Poética do Espaço*. São Paulo: Martins Fontes.
- Benevolo, L. (1990), *Historia de la Arquitectura Moderna*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, S.A.
- Berner, M. (1993). “Building Conditions, Parental Involvement and Student Achievement in the District of Columbia Public School Sistem”. In *Urban Education*, vol. 28, 6-29.
- Borghi, B.Q. (1998) “As Escolas Infantis Municipais de Módena I: O Modelo”. In Zabalza, M.A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 93-118.
- Bronfenbrenner,U. (1987). *La Ecologia del Desarrollo Humano: Experimentos en Entornos Naturales y Diseñados* . Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1977). *The Process of Education*. Harvard University Press
- Bruss, L. R. (1989). “Space Planning Guideline for Ementary and Secondary Schools in the U.S. and Canada”. In *Journal Abstract Reprint*, Vol 27, nº1.
- Burgos, F. “Revolución en las aulas, la arquitectura escolar de la modernidad en Europa”. In *Arquitectura Viva*, nº78, Madrid, Mayo Junio 2001, 17-21.
- Campos, B.P. (1990). *Projecto Alcácer*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cardona, M.J. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, R. (1986). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Chaves, M. (1991). “Um Fazedor de Arquitectos”. In *Architécti*, Revista de Arquitectura e Construção, nº8, 59-68.

Cheviakoff, S. (2001). “Guardería Luginsland”. In *Guarderías, Diseño de jardines de infância*. Barcelona: Gustavo Gili, S.A., 40-45.

Clark, H. (2002). *Building Education: The Role of the Physical Environment in Enhancing Teaching and Research*. London: Institute of Education, University of London.

Claude, M., Besson, D. (1996). “Architecture et Education: Convergences e Divergences de Conjonctures Politique et Scientifique”. In *Revue Française de Pedagogie*, nº115, 99-119.

CNE (1994). *Pareceres e Recomendações, A Educação Pré-Escolar em Portugal*. Documento Policopiado. Lisboa.

Coelho, J. A. (1893). *Princípios de Pedagogia*. S. Paulo: Teixeira e Irmão Editores.

Conselho da Europa (1988). *Innovation in primary education*. Project nº8 of the CDCC. (Final Report).

Constituição da República Portuguesa (1976). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Cuito, A. (2001). *Guarderías, Diseño de Jardines de Infancia*. Barcelona: Gustavo Gili S.A.

Dancu, D. (1993). “The Early Childhood Learning Center”. In *Journal Abstract Reprint*, Vol 31, nº4, 4-5.

Decreto-lei 28 081-9/10/1937 (Diário do Governo nº236) (Ministério da Educação Nacional).

Decreto-Lei nº 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio - Integração dos estabelecimentos de educação pré-escolar e das escolas do 1º ciclo no regime de autonomia, administração e gestão para todo o ensino básico e secundário.

Delors, J. (1996). *Educação Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: ASA.UNESCO.

Departamento da Educação Básica (1997.a). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DEB.

Departamento da Educação Básica (1997.b). *Legislação*. Lisboa: Ministério da Educação/DEB.

Departamento da Educação Básica (1997.c). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DEB.

Departamento da Educação Básica (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal, Relatório Preparatório para o Exame temático da OCDE*. Documento Policopiado. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Departamento da Educação Básica (2002). *Organização da Componente de Apoio à Família*. Lisboa: Ministério da Educação/DEB.

Department of Education U.S. (2000). *Schools as Centers of Community: A Citizens' Guide for Planning and Design*. U.S.: Editorial Publications Center U.S. Department of Education

Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artmed.

Entonado, F.B. (1993). “El Espacio y el Tiempo en los Centros Educativos”. In Sáenz, O. (dir.). *Organización Escolar. Una Perspectiva Ecológica*. Alcoy: Editorial Marfil, 339-365.

Erikson, E.H. (1976). *Infância e Sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar

Evans, S. (2002). “Crianças e Adultos”. In *Arquitetura e Vida*, nº24, Fevereiro, 60-65.

Formosinho, J. (1994). *Pareceres e Recomendações, A Educação Pré-Escolar em Portugal*. Documento Policopiado. Lisboa: Conselho Nacional De Educação.

Formosinho, J. (1997). “Comentário à Lei 5/97”. In *Legislação*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, 29-43.

Formosinho, J., Sarmiento, T. (2000). “Alargamento de Horários nos Jardins de Infância da Rede Pública do Ministério da Educação de Serviço à Criança a um Serviço à Família”. In *Actas do Congresso Internacional Os mundos Sociais e Culturais da Infância*. Documento Policopiado. Braga: Universidade do Minho, 122-130.

Formosinho, J. Oliveira (org.) (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. Oliveira (1996). “A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância”. In Formosinho, J. Oliveira (org.) (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora, 51-92.

Forneiro, L. (1998). “A Organização dos Espaços na Educação Infantil”. In Zabalza, M. A.. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 229-279.

Frabboni, F. (1998). “A Escola Infantil entre a Cultura da Infância e a Ciência Pedagógica e Didática”. In Zabalza, M.A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 63-92.

- Frampton, K. (1995). *Introdução ao Estudo da Cultura Tectónica*. Lisboa: Associação dos Arquitectos Portugueses.
- Freinet, C. (1975). *As Técnicas Freinet da Escola Moderna*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Gandini, L. (1999). “Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal”. In Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artmed 145-176.
- Gardner, H. (1999). “Prefácio - Perspectivas Complementares sobre Reggio Emília”. In Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artmed, IX-XII.
- Gomes, J.F. (1977). *A Educação Infantil em Portugal*. Coimbra: Almedina.
- Hohmann, M., Banet, B., Weikart, D.P. (1979). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hall, E.T. (1986). *A Dimensão Oculta*. Lisboa: Relógio d'Água
- Hallam, S. (1996). *Improving School Attendance*. Oxford: Heinemann Educational.
- Johnson, W. F. (1993). “An Approach to Early Childhood Educational Facilities in Urban School Districts”. In *Journal Abstract Reprint*, Vol 31, nº4, 15-17
- Kahn, L. I. (2002). *Conversa com Estudantes*. Barcelona: Gustavo Gili, SA.
- Kamii, C., Devries, R. (1996). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Katz, L., McClellan, D. (2001). “O Papel do Professor no Desenvolvimento Social das Crianças”. In Formosinho, J., Katz, L. McClellan, D. Lino, D. (2001). *Educação Pré-Escolar A Construção Social da Moralidade*. Lisboa: Texto Editora, 12-47.
- Laudani, M. (1993) “Bolles-Wilson and Partner Scuola materna a Francoforte”. In *Domus*, nº746, Febbraio, 46-51.
- Lemos, J. (1997). “Comentário ao Decreto-Lei n 147/97 de 11 de Junho”. In *Legislação*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, 65-81.
- Lino, D. (1996). “O Projecto de Reggio Emilia: Uma Apresentação”. In Formosinho, J. Oliveira (org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora, 93-135.
- Lourenço, N. (2000) “A Face de Dentro da Profissão”. *Jornal Arquitectos, Revista da Ordem de Arquitectos*, nº198: 15-17.

- Lüdke, M., André, M.E.D.A. (1988). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. S. Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA.
- Lynch, K. (1988). *A Imagem da Cidade*. Lisboa: Edições 70
- Lyons, J. (2000). "Alternative Use of K-12 School Buildings: Opportunities for Expanded Uses". *U.S. Department of Education*, 1-6.
- Marante, M. (2003). "A Qualidade Pelos Vistos Irrita". In *Notícias Magazine*, nº555, Janeiro, 27-31.
- Martin - Moreno Cerrilo, Q. (coord.) (1989). *Organizaciones Educativas*. Madrid: UNED.
- Masini, E. (1991). "Enfoque Fenomenológico de Pesquisa em Educação". In Fazenda, I. (org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. S. Paulo: Cortez Editora, 59-67.
- Mialaret, G. (1976). "Los Establecimientos de Educacion Preescolar". In Martin-Moreno Cerrillo, Q. (1988). *Cuestiones Sobre la Organizacion del Entorno del Aprendizage*. Madrid: Universidade Nacional de Educación a Distancia, 65-82.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1995). *Escuelas Infantiles de Reggio Emilia, La Inteligencia se Construye Usándola*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Niza, S. (1996). "O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa". In Formosinho, J. Oliveira (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora, 137-159.
- Nóvoa, A. (coord.) (1992). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Dom Quixote.
- OCDE (2000.a). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal, Estudo Temático da OCDE*. Documento Policopiado. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- OCDE (2000.b). "The Changing Infrastructure of Tertiary Education". In *PEB Exchange, Journal of the OECD Programme on Educational Building*, nº40, Junho, 11-21.
- OCDE (1999). "After-Hours Use of Schools". In *PEB Exchange, Journal of the OECD Programme on Educational Building*, nº37, Junho, 11-16.
- Pardal, L. e Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal editores.
- Passantino, R.J. (1978). "Design for Daycare-An Architecture of its Own". In *Journal Abstract Reprint*, Vol 16, nº3, (p.4,9).

- Penrose V., Thomas, G. and Greed, C. (2001). “Designing Inclusive Schools: How Can Children Be Involved?”. In *Support For Learning, British Journal of Learning Support*, vol 16, 87-92.
- Piaget, J. (1977). *Seis Estudos de Psicologia*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Portas, N. (1982). “Prefácio à Edição de 1982”. In Távora, F. *Da Organização do Espaço*. Porto: Curso de Arquitectura da E.S.B.A.P.
- Quaroni, L. (1987), *Proyectar un Edificio, ocho lecciones de arquitectura*. Madrid: Xarait Ediciones.
- Rinaldi, C.(1999). “O Currículo Emergente e o Construtivismo Social”. In: Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artmed, 113-127.
- Rego, T. C. (2000). *Vigotsky, Uma Perspectiva Histórica-Cultural da Educação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Rocha, F. (1988). *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*. Aveiro: Editora Estante.
- Sáenz, O. (1988). “El Espacio en la Organizacion Escolar”. In Sáenz, O. (dir.). *Organizacion Escolar*. Salamanca: Ediciones Anaya, 341-372.
- Silva, C. M. da (2002). “*Escolas Belas ou Espaços Sãos. Uma Análise Histórica sobre a Arquitectura Escolar Portuguesa (1860-1920)*”. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, M. I. L. da (2000). “Recensão Crítica, A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal”. In *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, (revista do GEDEI), nº2,125-128.
- Smith, P. F. (2001). *Architecture in a Climate of Change, A Guide to Sustainable Design*. Oxford: Architectural Press.
- Sommer, R. (1973). *Espaço Pessoal*. S. Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda.
- Spodek, B., Brown P.C. (1996). “Alternativas Curriculares na Educação de Infância: Uma Perspectiva Histórica”. In Formosinho, J. Oliveira (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora, 13-50.
- Strange, C. C., & Banning, J. H. (2001). *Educating by design: Creating campus learning environments that work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Távora, F. (1982). *Da Organização do Espaço*. Porto: Curso de Arquitectura da E.S.B.A.P.

Vasconcelos, T. (1977). “Introdução”. In Departamento da Educação Básica. *Legislação*. Lisboa: Ministério da Educação/DEB, 13-16.

Vasconcelos, T. (2000). “Para um Desenvolvimento Sustentado da Educação de Infância”. In *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, nº2, 7-16.

Vigotsky, L.(2000). *Pensamento e Linguagem*. S. Paulo: Martins Fontes.

Vigotsky, L.(1998). *A Formação Social da Mente*. S. Paulo: Martins Fontes.

Villar, M. B. C. (2001). *A Cidade Educadora-Nova Perspectiva de Organização e Intervenção Municipal*. Lisboa: Instituto Piaget.

Wright, S. (2004). “Designing Inspirational Schools: Who knows best? In building for people the real value of construction”, In *BRE Conference 2004*, 10-13.

Zabalza, M.A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Zabalza, M.A. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.

Zevi, B. (1989). *Saber Ver a Arquitectura*. S. Paulo: Martins Fontes.

Bibliografia de Páginas da Internet

Facility Type: Early Childhood

<http://www.designshare.com/Awards/Review.asp?ProjType=EAR>

Lackney, J. (2000.a). Forming Small Learning Communities

http://www.cefp.org/pdf/efp_excerpt.pdf

Lackney, J. (2000.b). The McWillie School Project

<http://schoolstudio.engr.wisc.edu/mcwillie.html>

Lackney, J., Jacobs, P. (1999). Teachers as Placemakers: Investigating Teachers' Use of the Physical Learning Environment in Instructional Design

<http://schoolstudio.engr.wisc.edu/placemakers.html>

Learning through Landscapes

TeacherNet, case studies

<http://www.teachernet.gov.uk/casestudies/SubCatHome.cfm?&id=94&sid=91>

Marble Fairbanks Architects Chicago Public School, Chicago, IL.

http://www.designshare.com/awards/review.asp?project_id=173

McKenzie, J. (2000). The New New School Thing. From Now On
The Educational Technology Journal, Vol 9|No 8|Aprill2000
<http://www.fno.org/apr2000/newnew.html>

Orr, David (2001). Loving Children: A Design Problem
http://www.designshare.com/Research/Orr/Loving_Children.htm

Nair, N., (2002). But Are They Learning? School Buildings - The Important Unasked Questions
http://www.designshare.com/Research/Nair/Are_They_Learning.htm

Nair, N., (2000) Schools for the 21st Century, Are You Ready?
<http://www.designshare.com/Research/Nair/15%20rules.htm>

Nair, N., (1999) Impact of Educational Trends on Facility Desing.
<http://www.designshare.com/Research/Nair/NairBaltimore/titlepage.htm>

Reggio, E, Tarr, P.(2001) Aesthetic Codes in Early Childhood Classrooms
http://www.designshare.com/Research/Tarr/Aesthetic_Codes_1.htm

Santomé, J. T. (1999) Currículos Flexíveis
Jornal a Página da Educação nº 85 e 86 - Novembro e Dezembro de 1999, pg. 4
<http://www.apagina.pt/arquivo/ListaDeJornais.asp>

School Works Publications (2004) The conference booklet
<http://www.bre.co.uk/conference/>

School Works Publications (2003) Creating New Schools
<http://www.school-works.org/publications.asp>

Taylor, A. (2001) Programming and Design of Schools Within the Context of Community
http://www.designshare.com/Research/Taylor/Taylor_Programming_1.htm

Wolff, Susan (2002) Design Features for Project-Based Learning
http://www.designshare.com/Research/Wolff/Project_Learning.htm

Zabalza, M.B. (2001) Il curricolo nella Scuola dell'Infanzia
Infantiae.Org-“Giocare con Infantiae.Org”
<http://www.infantiae.org/zabacurriITA0407.htm>

Organizações Úteis

Architecture Education Network

Website: www.architecturelink.org.uk

Architecture Foundation

60 Bastwick Street

London

EC1V 3TN

Tel: 020 7253 3334

Email: mail@architecturefoundation.org.i

Website: www.architecturefoundation.org

Architecture Workshops

P0 Box 217

Cambridge

CB4 1EA

Tel: 01223 365378

Email: elaine.frost@ntlworld.com

Website: www.awa.ndo.co.uk

Centre for Accessible Environments

Nutmeg House

60 Gainsford Street

London

SE1 2NY

Tel: 020 7357 8182

Email: cae@globalnet.co.uk

Website: www.cae.org.uk

Council for Educational Facility Planners, International

The School Building Association

Website: www.cefpi.org

Design Council

Website: www.design-council.org.uk

Design Share

Website: www.designshare.com

FreeForm Arts Trust
 57 Dalston Lane
 London
 E8 2NG
 Tel: 020 7249 3394
 Fax: 020 7249 8499
 Website: www.freeform.org.uk

Learning through Landscapes
 3rd floor, Southside Offices
 The Law Courts
 Winchester
 SO23 9DL
 Tel: 01962 846 258
 Fax: 01962 869 099
 Website: www.ltl.org.uk

Makeover at School Project
 SENJIT
 Institute of Education, University of
 London
 20 Bedford Way
 London
 WCIH OAL
 Tel: 020 7612 6273/4
 Website: www.ioe.ac.uk/senjit

National Healthy Schools Standard
 Website: www.wiredforhealth.gov.uk

Programme on Educational Buildings,
 OECD
 Head of Programme: Richard Yelland
 Email: richard.yelland.oecd.org
 Website: www.oecd.org/els/education/peb

Schools Building and Design Unit
 (formerly Architects and Building Branch)
 Department for Education and Skills
 Caxton House
 6-12 Tothill Street
 London
 SW1H 9NA
 Enquiries: Nicola Williamson,
 Tel: 020 7273 6023

Email: nicola.williamson@dfes.gov.uk

Website: www.dfes.gov.uk

School Works

The Mezzanine - south

Elizabeth House

39 York Road

London SE1 7NQ

Tel: 020 7401 5333

Email: school@school-works.org

Website: www.school-works.org.uk

Anexos

Anexo 1	Traduções
Anexo 2	Entrevista ao Prof. Arq. Fernando Távora
Anexo 3	Modelo da entrevista
Anexo 4	Questionário
Anexo 5	Pré teste do questionário
Anexo 6	Entrevista ao Presidente da Câmara Municipal de Ílhavo
Anexo 7	Entrevista à Arqt. ^a Paula Tinoco
Anexo 8	Plantas

Versões nas Línguas Originais

Preâmbulo

Versão em língua original do excerto da **pág. 7**

“ Good infrastructure is truly at the base of a quality education. For a society searching for ways to address the educational needs of the future, the building itself is a good start.”

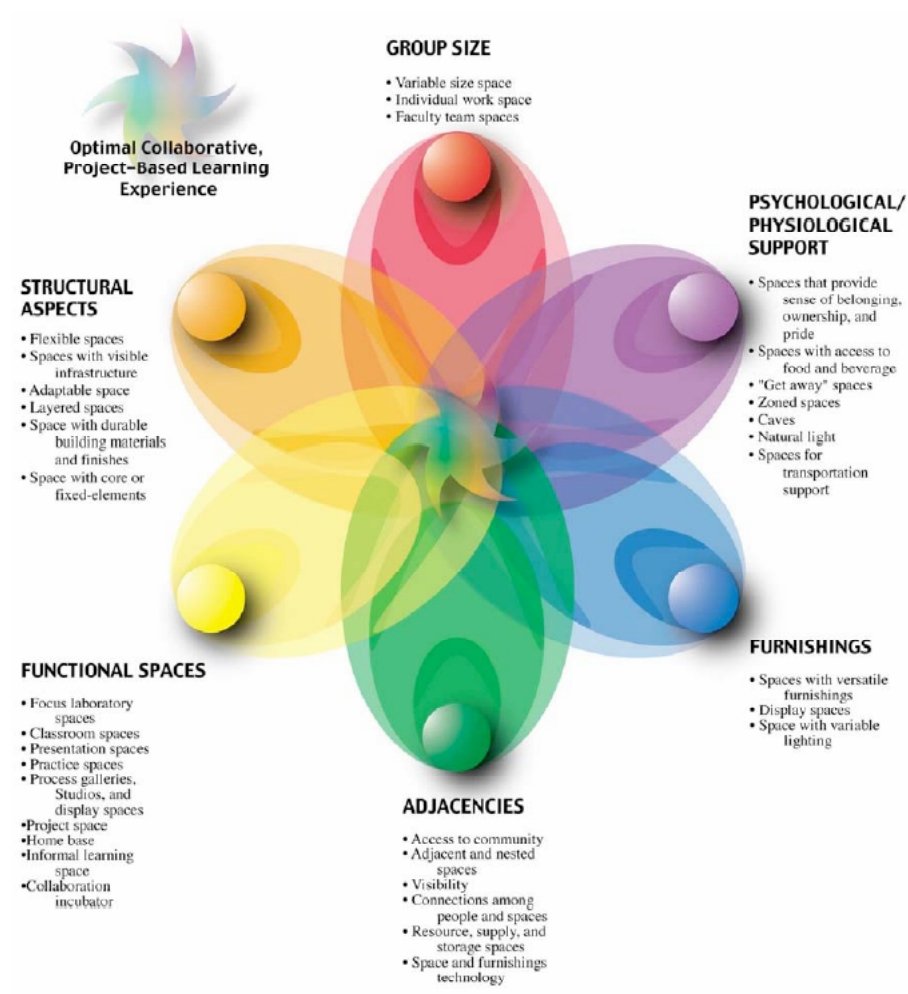
(Berner, 1993, 1)

Versão em língua original do excerto da **pág. 13**

“ Citizens must learn to analyse the best in educational practice and help translate that thinking into learning spaces or environments.”

(Taylor, 2001)

Versão em língua original do gráfico 1 da **pág. 16**



(Wolff, 2002)

Capítulo I. A Educação de Infância

Versão em língua original do excerto da **pág. 42**

"[...] se concibe como un input, información o energía transmitida y acumulada en l'organisme, que emite respuestas, output."

(Aguado,1993:172)

Capítulo 2. Organização do Espaço Físico

Versão em língua original do excerto da **pág. 80**

“ [...] el espacio es siempre, en alguna medida, dinámico, precisamente porque es visible y disfrutable desde diferentes puntos de vista (es decir, no es un cuadro) con efectos muy distintos y porque nunca es posible, ni siquiera en los casos menos complejos, hablar de “un solo” espacio: los espacios son por lo menos dos, el exterior y el interior [...]”

(Quaroni,1987:77)

Versão em língua original do excerto da **pág. 106**

“ [...] a chance for young people themselves to propose changes for the coming century [...]”

(ClarK, 2002:15)

Versão em língua original do excerto da **pág. 110**

- “ •peaceful places to study
- the need to recognise pupils' efforts through performance, displays of work, mentoring and counselling
 - the need to ensure that decisions on the buildings' use should reflect the diversity of pupils
 - effective circulation spaces to promote good behaviour.”

(Clark,2002:18)

Versão em língua original do excerto da **pág. 118**

- “•Links with parents and local community organizations help schools to raise pupils' motivation, expectations and achievement, which in turn leads to higher standards and improved behaviour.

- In many locations, the school is the main place that can provide the local community with sports and other facilities. Using the school as a centre for adult learning, childcare facilities and meetings help regenerate and strengthen communities.
- Increased use of school premises can lead to improved security for the school site and reductions in graffiti and vandalism in the surrounding area.
- Links with the community reinforce the fact that all education relates to the wider community and the world of work and professional practice.”

(Clark,2002:24)

Versão em língua original do excerto da **pág. 120**

“El espacio escolar alcanzará todo su valor cuando, a la vez que sirva a las tareas consideradas como propias, se convierta en núcleo aglutinador de las actividades comunitarias de la población del entorno”

(Sáenz, 1988:371)

Capítulo 3. Características de Projecto do Ambiente Físico de Aprendizagem

Versão em língua original do quadro 5 da **pág. 126**

Traditional learning environments	New learning environments
Teacher-centred instruction	Student-centred learning
Single sense stimulation	Multi-sensory stimulation
Single path progression	Multi-path progression
Single media	Multimedia
Isolated work	Collaborative work
Information delivery	Information exchange
Passive learning	Active/exploratory/inquiry-based learning
Factual, knowledge-based	Critical thinking and informed decision making
Reactive response	Proactive/planned action
Isolated, artificial context	Authentic, real world context

(Clark,2002:31)

Versão em língua original do quadro 6 da **pág. 129 à 133**

Category	Title of the Feature	Description of the Feature	Purpose or the Feature
Group Size	Variable sized spaces	Areas that are easily and quickly changed moment to moment, day to day, and may support several learning activities within the same space.	Provides for multiple purposes and different sized groups. Encourages and supports integration of courses and programs through sharing of space and equipment.
	Individual work spaces Space for an	individual to personalize and in which to work and study.	Provides sense of ownership and teaches responsibility for one's own learning.
	Faculty team spaces Individual	or team spaces for faculty that has adjacent material preparation areas and meeting space.	Encourages team teaching, mentoring of other faculty, integrated planning, and informal discussions.
Functional Spaces for Learning Activities	Focus laboratory spaces	Areas to support learning activities requiring specialized equipment or furnishings (e.g., science, technology, art, music, dance, fabrication, trouble-shooting).	Provides space and infrastructure to develop and practice specialized skills. Brings relevancy work, family, and community to the learning process.
	Classroom spaces	Area in which to provide direct instruction of concepts, content, and skills. Often is a space that does not require specialized equipment or infrastructure.	Supports the learning process by bringing a group of learners together to focus on specific content and for group discussion.
	Presentation spaces Places for	individuals or teams to demonstrate and perform.	Gives opportunity to practice, share acquired skills and knowledge with learners, staff, and the public, and receive feedback.

Category	Title of the Feature	Description of the Feature	Purpose or the Feature
Functional Spaces for Learning Activities (cont.)	Practice spaces	Open or specialized areas with or without needed equipment to practice new skills (e.g., theatres, gymnasiums, music rooms, and dance floors).	Supports the acquisition of skills by providing space and needed tools or equipment to increase efficiency and sufficiency.
	Process galleries, studios, and display spaces Places and	furnishings to display work in progress or completed projects (e.g., white boards, tack boards, display cases, studios).	Supports and shares learning process by showcasing concept development, learning activities, development process, and finished products and services.
	Project space	Space that provides a variety of work surfaces, cabinets for supplies, storage areas for projects in the development stage, access to tools and technology, specialized lighting, and other infrastructure such as sinks and disposal.	Provides space to produce information, services, or products. Encourages critical thinking, problem solving, and teamwork.
	Home base	Gathering place for learners and faculty.	Provides a common space to start a learning activity, seek assistance and resources, share ideas, and hold group discussions.
	Informal learning spaces Non-classroom	spaces (e.g., hallways, eating areas, study spaces, lounges, and outdoor spaces).	Provides spaces for socializing, informal gathering, and serendipitous meetings that often foster creative thought and solutions to problems.
	Collaboration incubator Idea generation	space, team meeting space, access to technology and other resources, and display space for models and ideas.	Support creativity, idea generation, teamwork, and prototyping of concepts. Encourages involvement of local employers in the development of projects.

Category	Title of the Feature	Description of the Feature	Purpose or the Feature
Adjacencies	Access to community	Consortia of community agencies, businesses, and learning institutions providing educational opportunities.	Creates a learning system that provides resources in the forms of curriculum, assessment, space, materials, personnel, and funding. Brings relevancy to the learning.
	Adjacent and nested spaces Related	spaces in proximity of one another.	Supports integration of learning, people, and support services.
	Visibility	Exterior windows, interior window walls, and open learning areas.	Invites participation in the learning activities by bringing processes and projects into view.
	Connections among people and spaces Physical	and visual links and movement patterns between interior and exterior spaces and among learners, family, and community. Sometimes referred to as streets or pathways.	Provides connection with others, encourages integration of activities, invites broad participation in the learning process, and movement of learning projects among functional support areas.
	Resource, supply, and storage spaces Casements and	space within or adjacent to the learning activities spaces to provide resources, store supplies for classroom projects, tools, learning products, and materials.	Provides ready access to needed supplies, tools, and storage for learning projects.
	Space and furnishings for technology Desks,	tables, and casements for technology (e.g., computers, printers, scanners, copier, telephone, facsimile, video/audio equipment, tools, text resources, research assistance).	Supports research and gathering of information, preparation and delivery of learning materials, and supports skill development in using technology.

Category	Title of the Feature	Description of the Feature	Purpose or the Feature
Furnishings	Spaces with versatile furnishings	Moveable furniture and casements, folding walls, track lighting, multiple technologies, various sized and shaped work surfaces, and comfortable seating.	Provides flexibility in how space can be used to support a wide variety of learning activities (e.g., development of information, services, or products. Allows users to shape learning environment.
	Display spaces	White boards, black boards, tack surfaces, and show cases.	Provides places to show ideas, work-in-progress, and finished products.
	Spaces with variable lighting All purpose,	general, soft and inviting, adjustable, track lighting, task lighting, and light tables.	Provides specific type of lighting needed for different learning activities. Adjusts in intensity, focus, and location.
Psychological/ Physiological Support	Spaces that provide sense of belonging, ownership, and pride	Learning environment that evokes a sense of belonging and identity.	Encourages desire to take responsibility for the use and maintenance of the physical environment. Provokes higher interest in learning.
	Spaces with access to food and beverage Cafes,	coffee and snack carts, cafeterias, or dining rooms.	Supports different learning time frames and informal learning activities by providing something to eat and drink when it is convenient to the learner.
	"Get away" spaces Lounge	areas, small study rooms, and outdoor seating to get away from formal learning activities.	Supports need for rest, relaxation, and reflection.
	Zoned spaces	Attributes of the physical environment that encourage behavior and use of space (e.g., private or public).	Gives users and visitors cues for expected activities and services.

Category	Title of the Feature	Description of the Feature	Purpose or the Feature
Psychological/ Physiological Support (continued)	Caves	Quiet spaces for individuals.	Provides quiet place for work, study, reflection, or rest.
	Natural light	Daylighting provided by exterior and interior windows.	Increases learning performance through improved psychological and physiological functioning.
	Spaces for transportation support Bicycle	parking, bus shelters, loading areas, and parking.	Supports movement of learners and projects.
Structural Aspects	Flexible spaces	Areas that easily and quickly change learning spaces moment to moment, day to day, or support several learning activities within the same space.	Provides for multiple purposes and different sized groups. Encourages and supports integration of courses and programs through the sharing of space and equipment.
	Spaces with visible infrastructure	Exposed building infrastructure (e.g., ceiling beams, plumbing, disposal, heating/air conditioning systems).	Involves the building structure as a learning tool.
	Adaptable spaces	Alteration or change in form or structure of areas to fit new use. Larger infrastructure and space changes that take more effort and time than flexible places. Concept of looking to future change and designing the structure for alteration to meet new uses.	Enables renovation of structure and infrastructure with less cost and time.
	Layered spaces	Determination of what should be built and provided for in the built environment. Areas incrementally developed as uses are identified.	Creates options and guidelines for what to build and when to build. Allows for users to define and design spaces suited to their needs and the activities occurring.

Category	Title of the Feature	Description of the Feature	Purpose or the Feature
Structural Aspects (continued)	Spaces with durable building materials and finishes	Composition of and finishes for flooring, work surfaces, and furnishings that withstands active and frequent use.	Allows spaces to be used for planned activities with less concern about damage to and prolonging the life of space or features.
	Spaces with core or fixed-elements	Framework and basic elements of the physical learning environment (e.g., walls, floors, stairs, elevators, windows, plumbing, disposal, and electrical).	Provides basic structure and infrastructure for learning that can be "finished" by the user according to the activities and needs.

(Wolff,2002, Fonte Design Features for project-based learning
http://www.designshare.com/Research/Wolff/Project_Learning.htm)

Versão em língua original do excerto da **pág. 133 à 136**

1. Learning Studios Instead of Traditional Classrooms. Classrooms will give way to multipurpose "learning studios," places where different children could be engaged on different tasks in various activity zones. Daylighting will be abundant, fixed furniture will be eliminated, and there will be adequate room for both individual space and group gatherings.

2. Kivas, Atriums, and "Learning Streets" Replace Corridors. Beyond the learning studio, new learning environments will have fewer corridors where students run past one another and more open areas-both within and outside the building-where social interaction is encouraged. A number of schools that have put these ideas into practice are showcased in the Designshare and School Construction News-sponsored "Awards 2000" and "Awards 2001" programs.

3. Project Rooms for Project-Based Learning. These will be high-ceilinged areas with ample power, gas, worktables, and specialized equipment. They are places where students can work on long term projects-usually building something. Such rooms are distinguished from the traditional science labs and art rooms by the fact that they are not specialty

oriented. That means one student could be building an architectural model next to another painting a large canvas, next to a student building a robot. As with the world outside school, projects won't start and end with bells, and students will work on them at their own pace.

4. From Programmed Rooms to Resource Areas. The school library or media center, cafeteria, and fitness center will become resource areas that students will be able to use as they see fit-not on some predetermined schedule.

5. Multiage Groupings. As a reflection of the real world, most student groups will be based on aptitudes and interests and represent a range of ages. As Daniel Pink puts the question: "When was the last time you spent all day in a room filled exclusively with people almost exactly your own age?"

6. Learning Outside School. Older students will spend a significant part of their time- perhaps as many as two or three days a week-outside the school building, involved in community service and school-to-work programs and all students will share the wealth of the community's many learning resources like libraries, parks and museums. This means that buildings may not need to accommodate as many students as before and could be built to a smaller scale.

7. Parent and Community Use. Areas will be designed with all the amenities needed for school-hours use by parents and volunteers and after-school use by all community residents.

8. Teacher Workrooms. Places will be provided for teacher research, collaborative work and student meetings that treat teachers like the professionals they are.

9. A Place to Think. Students will have places where they can enjoy a moment of solitude, where they will be allowed both the time and the space to think or not think. Almost every creative endeavor is achieved at least in part through moments of solitude. Given the

frenetic pace of modern daily life, the need for places that nourish the spirit and provide those moments has never been greater.

10. Technology as Liberator. With every student having ubiquitous access to wireless laptops and other digital communication devices, and with the Internet becoming available to students when and where they need it, there will be less reason for students to be situated in a classroom to learn. Wireless will also permit equipment previously fixed in place like data projectors, printers, and scanners to move freely around the school. The school day will not end when students leave the building. Learning will continue at home, as students and teachers talk to one another via email, or perhaps audio and video chat sessions. With more online course offerings, many classes will have no connection with the school building at all. "Classmates" will not be limited to those who share the same space, but will include those who share the same interests-in town, in another town, or even in another country.

11. Living, Not Static Architecture. The building itself will be designed as a "living" space for maximum flexibility and change so that the mix of learning areas - individual, team, small group and large group can be adjusted easily as needs vary.

(Nair, 2002)

Versão em língua original do excerto da **pág. 138**

“[...] but we can design schools that are flexible, inclusive, and personal to their community.

(Wright, 2004:13),

Versão em língua original do excerto da **pág. 145**

“the building is the silent teacher”... “However, that concept is easier to demonstrate afterwards, when the building is a reality, than beforehand”

(Passantino,1978:5)

Versão em língua original do excerto da **pág. 165 à 167**

“• Minimizing the use of fossil-based energy in terms of the energy embodied in the materials, transport and the construction process and the energy used during the lifetime of the building.

- Making best use of recycled materials and renewable materials from a verifiable source.
- Avoiding all ozone depleting chemicals in terms of manufacture and system operation including HCFCs.
- Where possible using alternatives to materials containing volatile organic compounds.
- Designing to make maximum use of natural light while also being aware of its limitations.
- Exploiting the potential for natural ventilation in the context of an overall climate control strategy which minimizes energy use and maximizes comfort.
- Making best use of passive solar energy while employing heating/cooling systems which are fine-tuned to the needs of the occupants with air conditioning used only in exceptional circumstances.
- Ensuring that building management systems are user-friendly and not over-complex.
- Identifying opportunities to generate on-site renewable electricity (embedded systems).
- Identifying the potential for exploiting the constant ground temperature for evening-out the peaks and troughs of summer and winter temperature.
- Minimizing the use of water; harvesting rainwater and grey water and purifying for use other than human consumption.
- Minimizing rainwater runoff by limiting the extent of hard external landscape.
- Creating an external environment which is both a visual amenity and also offers environmental benefits such as summer shading from deciduous trees and evaporative cooling from water features as well as support for biodiversity.
- While taking account of these key indicators, ensuring that designs meet the highest standards of technical proficiency in combination with aesthetic excellence.

(Smith,2001:205,206).

Entrevista efectuada ao arquitecto Távora

1. No livro “Da organização do Espaço” confere maior responsabilidade na organização do espaço aos profissionais (o arquitecto, o engenheiro, o pintor, o designer, por ex.) sem esquecer no entanto os administradores que desempenham nele um papel de extraordinária importância na tomada de decisões. E diz ainda que “*a barbárie do especialismo*” (1982:33) não é propícia à participação pois resulta na simples ocupação do espaço e nunca na sua organização.

Baseado na sua experiência, gostaria de ouvir a sua opinião sobre as seguintes questões:

- Quem toma decisões sobre a construção ou remodelação de um jardim de infância sabe sobre o que está a decidir?

E por isso que caminho promove? O da colaboração entre os vários interessados nomeadamente projectistas, utentes dos edifícios, famílias, comunidade? ou toma decisões unilateralmente?

Távora- Bom, isso para mim é muito fácil responder. Toma decisões em conjunto. É absolutamente indispensável. Como, aliás, há coisas muito mais elementares que um colégio, que apesar de tudo um colégio, para nós, ainda tem algumas novidades, não é? eu nunca fiz um colégio desses, fiz uma escola primária, portanto, mas mesmo que seja uma casa, que é a coisa mais elementar, que todos nós conhecemos, não é, não é que todos os portugueses, feliz ou infelizmente tenham casa, mas há uma grande parte que tem uma casa, mesmo que seja uma casa, há muitos condicionamentos que comprovam a existência dessa casa, não é, muitas vezes condicionamentos exteriores ao próprio proprietário, não é, e depois haverá, há casas que se fazem para não proprietários, que se fazem em quantidades mais ou menos astronómicas, em segundo lugar, as situações também são variadas, como consequência há muitos factores exteriores ao morador, está a ver, numa escola esse fenómeno agrava-se muitíssimo mais, não é, uma vez que não sei quantos professores tem, 50 professores? 20 professores? não é, tem director, tem pessoal de limpeza e depois os meninos todos, cada um traz de casa os seus recadinhos, ora veja, nas

escolas, as meninas, os meninos vestidos de macacos outros de bebês, outros sei lá de quê, com as mães a levar, os pais quando deixam os recados aos meninos, os pais vão ou não vão à escola buscar os meninos, enfim, é um mundo, é um mundo, como aliás são normalmente as pessoas, vivem quase todas, enfim, infelizmente, enfim, quase todas neste mundo complicado, em que nós vivemos, que por um lado é muito simples, não é, mas que nos acarreta a todos muitos problemas. O problema do dinheiro, como ainda agora é mexer no dinheiro, para mim já não é problema, eu já não vou ao banco, isto está uma crise (risos), a crise pré-histórica, mas enfim, para uma mulher normal, para um homem normal, é um problema ir ao banco. Claro que também o problema do banco está simplificado, apresentam as suas maquinetas, e lá vão dando as suas instruções, portanto a vida tem tendência a simplificar-se. Mas tem tendência a simplificar-se porque se complica para muitas outras coisas, não é, quer dizer, há muitas outras coisas novas que estão sempre a aparecer. Estas maquinetas, por exemplo, não é (apontando para o portátil que estava a ser utilizado como gravador), novos problemas, evidentemente que é um progresso, portanto simplifica muito a vida de muita gente, mas são novas complicações. Ter uma máquina destas, não é verdade custa logo 400 contos (risos), em segundo lugar, mais uma jóia que eu tenho em casa por 400 contos. Há tempos comprei uma anel para a minha mulher que eu achei caríssimo, que custou só duzentos (risos), 400... quer dizer, a vida também tem os seus paradoxos, estas máquinas, são tudo muito complicado, embora, naturalmente agora já custam só 390 e amanhã 360, portanto...mas é uma vida muito complexa a nossa vida, embora, realmente, haja paralelamente a essa complexidade, uma técnica, não é, uma indústria certa para simplificar a vida, e vão simplificando a, vida não é. No caso duma escola, suponho que não há dúvida nenhuma, não é?

Haydée- que se tem que promover a colaboração entre todos

Távora- tudo, tudo, tudo, até mais do que isso, mais do que isso, há muita falta, que é um outro problema, há muitos edifícios para os quais não existe matéria didáctica, matéria de aprender o que é um edifício. Ainda ontem estive aqui uma amigo meu que está a fazer uma coisa camarária, estava exactamente a perguntar o que é um edifício camarário, mas não era um edifício de câmara, era uma instituição camarária, eu disse: eh, pá, não sei o

que é isso, nunca ouvi falar nisso. Todos os dias também se criam edifícios novos. Estas escolas são relativamente recentes. Nesta modalidade em Portugal, são, são recentes?

Haydée- os jardins de infância? a seguir ao 25 de Abril é que se começaram a desenvolver, como ensino público

Távora- exactamente. Portanto é uma coisa relativamente recente em Portugal. Temos toda a necessidade de toda a experiência. Portanto, pode-se considerar na generalidade que é um problema importantíssimo.

Haydée- professor, mas acha que quando é a administração a pensar que tem que construir um jardim de infância, ou uma escola, neste caso, que promove essa colaboração?

Távora- Não, não há... Aí, há dois problemas, não é. Um problema é a vontade das escolas promoverem essa colaboração, institutos que fornecessem material, sei lá, currículos, preparações, anúncios de outras escolas, exemplares de outras escolas, isso tudo poderia estar organizado, mas isso suponho que não existe, não é; por outro lado, por outro lado, exactamente pelo facto de que isso não existe, a escola tem que inventar, quase que inventar um programa, não é, mas o que é isto? Há aqui meninos, mas que idade? que sexo são os meninos? como é que os meninos vêm? vêm de carro, de bicicleta, vêm assim, vêm assado, todo esse problema do transporte para a escola, por exemplo. Depois os problemas das mães, dos meninos, das empregadas, que são um problema muito complicado, não é,

Haydée- como é que se aprende e

Távora- exactamente, depois como é que se ensina, bom, todo esse mundo da ensinança, que vamos lá ver, que as professoras já sabem alguma coisa disso. Muitas também não saberão nada disso, não é, ou não terão experiência nesse género de escola, nesse tipo de alunos, nessa idade de alunos, etc., etc. têm experiência de liceu, daqui ou de acolá, que está muito afastado, provavelmente, dessa escola, não é; portanto, também não há, mas aí eu não conheço nenhum livro português, nenhuma matéria portuguesa sobre isso, também

não sei se, se tenham feito congressos sobre isso também em Portugal, não sei de nada que exista.

Haydée- professor, no seu caso, se fosse aqui, neste escritório, como é que promoveria essa colaboração entre todos?

Távora- ah, eu tenho uma técnica que é, bom, que é a técnica infantil, não é, própria dos tipos que não têm, em que não há livros, não é, eu, numa grande parte dos trabalhos que nós temos, não há experiência nenhuma. Fiz uma escola primária, por exemplo, em Gaia, não é, já há muitos anos, muitos anos. Essa escola teve um certo sucesso, mas no fim de contas, quem fez a escola, eu nunca falei com nenhum professor, falei eu e o presidente da câmara, não é, a escola era construída pela câmara de Gaia, ele disse-me quanto tinha, tinha não sei quantos contos de reis por sala, não é, de tal maneira que eu, depois, no fim de uma sessão no meu escritório, até aumentei as salas de oito para dezasseis, puseram-se... as salas tinham oito mais oito, depois eu explicava se pusesse aqui oito, mais oito em cima, com estas escadas, fazemos aqui umas escadinhas, fazíamos uma escola que em lugar de ser para dezasseis alunos era para trinta e dois. Ele disse, é boa ideia, e eu gosto muito mais de escolas com dois pisos, e assim se fez a escola, quer dizer, tudo foi encaminhado assim. Depois visitei umas escolas, que é esta coisa que a gente faz. Quais eram as escolas mais actualizadas do Porto? Havia uma, a câmara tinha feito umas escolas, umas escolas. Até fiz uma habilidade nessa escola que não se tinha feito em Portugal, que foi meter os rapazes e as raparigas numa sala comum, que era uma coisa proibida, proibida, fez-se, conseguiu-se aquilo, arranjei uma sala e os meninos e as meninas vinham e pronto e suponho que agora aquilo é uma sala de comer, não sei de quê, mas foi realmente uma sala comum, portanto, foi uma certa criação, porque no meio disto tudo, há realmente, independentemente de todo o material e de toda a coisa, há uma certa criação do arquitecto, ou dos pais das crianças, ou dos professores, ou, quer dizer, há um conjunto de ideias que se vão gerando novas, não é, todos os dias aparece uma matéria sobre aquele assunto, seja sobre a escola, seja sobre parques de estacionamento da zona, todos os dias estão a aparecer coisas novas, não é, cruzamento de ruas, eu sei lá, quer dizer aparecem todos os dias coisas novas e a gente vai somando isso e vai fazendo a sua cultura a que se chama a cultura diária, não é, a televisão

por exemplo, que nos vai dando instruções, portanto a gente vai acrescentando uma certa cultura.

2. O professor diz também que a arquitectura é a organização dos espaços físicos que interessam à vida dos homens, e só poderá ser correcta na medida em que tais espaços satisfaçam na realidade as necessidades e as funções para que são criados, há espaços que não funcionam cabalmente ou por que se atraiçoa ou se desconhece a realidade ou os próprios utentes dos espaços não sabem o que necessitam. No caso do edifício escolar quais os pontos imprescindíveis que o professor levaria em conta, ou aconselharia a outros, particularmente na construção dum jardim de infância?

Távora- Bom, eu tenho aí uma crise, uma crise na minha resposta, porque eu, parece-me que...estou a pensar se já vi algum jardim de infância, devo ter visto, talvez na província, uma câmara municipal que tenha feito, mas, eu não tenho bem a ideia do que é um jardim de infância, é um jardim escolar, um jardim de escola?

Haydée- Sim, recebe crianças dos três aos seis anos, e no fundo ele, será um estabelecimento parecido com o da primária, aliás hoje em dia já se defende a associação no próprio edifício escolar, a associação entre a pré e a primária já existe

Távora- Claro que para o edifício, aquilo a que se refere o edifício há sempre muitas coisas que a gente pode informar, coisas de ordem geral, como se informa para um edifício, como se informa para uma casa, como se informa para uma garagem, é a mesma coisa, problemas de princípio, de ordenação, do trânsito, do sector interior, como é que os meninos ou as crianças podem entrar nas salas, etc. Há problemas de disciplina, exige uma certa disciplina, há o professor que apita, não é, agora já não há professores que apitam, mas no meu tempo havia, os professores a apitar, pi, pi (risos) mas enfim, há professores que chamam a atenção, disto e daquilo, não sei se há professores de fora, que vêm lá dar aulas

Haydée- sim, hoje em dia existem já equipas multidisciplinares...

Távora- Isso é uma novidade no ensino, eu nunca tive uma professora na minha 1ª classe, 2ª classe, 3ª classe, 4ª classe que fosse lá dar uns apitos de qualquer coisa, nunca tive. A D. Ângela, todos os dias nos dava uma aula que era horrível, só porque ela espetava-nos uma unha (fazendo o gesto de espetar a unha na orelha) espetava duas unhas assim, no coiso e enquanto aquilo não desse sangue, ela não estava satisfeita. Comigo nunca espetou, mas havia os desgraçados dos meus irmãos a quem ela chamava e tal. Depois punha-os com orelhas de burro na varanda, tinha uma varanda sobre a rua e de vez em quando lá estavam os tipos com umas orelhas de burro que ela enfiava, e tal, choravam e outros a rir e tal e portanto isso fazia parte do reclame. O que é hoje uma escola primária? Não há absolutamente nada disso, não é, essa professora partiu uma régua deste tamanho (gestualmente indicou o tamanho da régua que seria de 60 cm) com três palmos nas costas duma criada que tinha, que era uma pequena de dezasseis anos, por exemplo, está a ver o que é partir uma coisa que não tem extensão para flectir, parti-lo...de modo que fazia assim umas graças dessas, não é, e dava umas notas e tal...Bom, eu nunca conheci esse tipo de escola moderna. Eu poderia salientar alguma eficiência a uma escola, a um programa duma escola dessas, dizer sobre uma escola é que não fizessem nada daquilo que eu tive. Nós entrávamos numa sala de aula, que era pela primária, não havia uma coisa separada, havia a primária, que era a D. Aida, que era uma sobrinha que ela tinha(...) passava-se uma escada e estava a D. Ângela lá em cima, que era a matrona daquela coisa, ora ela: meus senhores... Era uma escola que não tinha nada a ver com o edifício, não havia salas para estar, havia a tal varanda que dava para a retrete, para por lá os alunos mal educados, mal comportados e não havia nada de interesse, não havia nada, não havia informação para os pais, havia uma tabela, uma nota em que ela punha dez valores, cinco valores, nove valores, portou-se bem, portou-se mal. Quer dizer, nada desta matéria que existe actualmente, que é extremamente complexa, não é, que leva a estudos complicados, dos miúdos, dos professores, como é que devem ser, está a ver? Tudo isso não existia naquela altura, porque a escola não, praticamente, quase que não existia. Eu tinha uma escola ali na Foz, a dois passos da minha casa, mas eu ia para a quinta, por exemplo, com os filhos dos caseiros. Ninguém estudava, ou, havia umas escolitas, não havia nada, hoje praticamente todos os alunos já estudam, fazem os cursos dos liceus, não é, já há muitos que vão para a universidade. Houve um progresso que é uma coisa espantosa. Claro que eu tenho oitenta anos, portanto, também já conta... mas a verdade, a verdade é que houve realmente um

progresso extraordinário, portanto, eu, o que é que eu indicava para uma escola? Não indicava nada, a não ser toda esta experiência que eu tenho, a minha vida escolar, e tal, aconteceu alguma coisa, tive muita experiência na escola, não é, como professor na escola. Estive na escola não sei se 50 anos, 60 anos. Aprendi imenso numa escola, com os contactos, com os alunos, etc. e tal. Agora, temos muita novidade em relação ao que era antes de nós entrarmos e passou a ter também agora, que é completamente diferente, não é, os alunos quando me dizem que já escrevem coisas nas paredes, e tal, aquelas coisas não se escreviam nas paredes, não é verdade, escrevem coisas nas paredes e fazem..., usam capacetes, toilettes esquisitas, tal, tal, enfim, portanto há uma outra liberdade que não havia naquela altura, não é. Os miúdos também não se coíbem de nada, posso fazer xixi em cima dos professores, ou uma coisa assim, portanto, ou coisas semelhantes, portanto há actualmente um mundo novo, é um mundo completamente novo, que evidentemente se vai mudar, está-se com certeza a mudar todos os dias, o mundo está todos os dias a mudar-se. É nesse sentido que também, em qualquer matéria, hoje, é muito difícil dar ideias do que seja conveniente fazer, porque a mudança é de tal modo sensível, não é...estamos agora num ponto dum problema universal na cidade do Porto: automóveis. A quantidade de automóveis, é uma coisa nova, não é, este problema. Eu, em minha casa, vivo na foz, há muita rua, na frente, ao lado e não tenho lugar para estacionar o meu carro. Havia, há dez anos havia lugar. Nunca tive garagem, nunca tive uma garagem, havia lugar. Hoje não há. Todos os dias, em termos de urbanismo, por exemplo, a cidade, hoje, toda a gente discute o que é uma cidade, não é. Claro que a cidade, ninguém vai fazer uma cidade ou deitar abaixo as cidades, seria uma brutalidade, mas..., e estúpido, enfim, do ponto de vista financeiro, do ponto de vista, mas, do ponto de vista prático..., mas, independentemente disso, há grandes discussões sobre a cidade, pequena, grande, assim, bom, toda a gente discute sobre isso, pronto, outra discussão. Agora vivemos num mundo em que se discute tudo. Veja agora por exemplo o caso dos meninos e dos meninos, e dos professores, educadores, e querer, e essas coisas todas, isto está a dar em Portugal, toda a gente sabe, a imprensa, toda a gente escreve... põe-se em causa os excessos da justiça, põe-se em causa isto e aquilo, é uma verdade, é uma novidade. Também há...há uma certa, certa necessidade de novidade, é uma coisa social, as pessoas falarem. As mulheres falam muito disso, os homens agora também falam (risos)[...]

Távora- bem, o problema das mulheres, a vida das mulheres, o que é hoje a vida das mulheres. A minha mulher não trabalha, mas, quer dizer, enfim, não fez o seu curso nesse sentido, mas grande parte das mulheres trabalham, a minha filha trabalha, o meu filho trabalha e os miúdos também já estão todos a estudar. Toda a gente trabalha, porque, não trabalhar, também é uma coisa um bocadinho estúpida, quer dizer, paradoxal, que as pessoas que não trabalham não têm motivo de, não têm motivo de existência social, não é. Não há ainda, antigamente havia umas assistências sociais, do ponto de vista social, ou era o marquês, ou o doutor, ou era isto ou era aquilo, ou não sei quem e tal, hoje nada disso importa, não é, é o que conta menos. Hoje o que conta é a capacidade que a pessoa tem de se exprimir socialmente e tal, e consequentemente, não vêem o programa que há agora na televisão com uma pinta vermelha? umas senhoras que vão todos os dias a, é numa destas televisão, não sei se é nacional se é... têm um dia inteiro dedicado às mulheres

Haydée- Não vi

[...]

Távora- De que é que elas falam? falam de umas coisas, das amigas, das crianças, duns truques, dumas coisas e tal, não sei se tem muita gente, se tem pouca, sei que, todos os dias o programa do espectáculo, por exemplo, não é, na nossa sociedade o espectáculo é uma coisa completamente louca. O que há de jornais, o que há de jornais e em quantos jornais saiu o retrato lá do nosso amigo, este que foi agora intimado por último

Haydée- o Pedroso? o Herman José?

Távora- Herman José, claro que não há praticamente revista que não queira trazer o retrato e depois é culpado, não é culpado, aquelas coisas, uma coisa tremenda, não é. Antigamente não se falava assim, não se falava disto. Havia umas meninas, daquela coisa que se chamava o dezoito, que abriu com umas meninas em Lisboa (risos), eram os marqueses, umas cabeças, uns meninos e umas coisas e tal, havia umas (...) não se soube nada, quer dizer, agora..., tudo aquilo se passou no maior dos mistérios, não é, mas isso era corrente. Enfim, fazia-se em menor quantidade, mas hoje é público, não é, desculpe, que eu estou a , começo a falar e nunca mais me calo (risos)

Haydée- Pegando um pouco no que o professor disse, passava para uma pergunta que tenho mais para o final, que é esta: existe neste momento, perante o que professor disse, acho que o professor teria o cuidado de, se tivesse que construir um jardim de infância ou uma escola primária de perceber como era feita agora a aprendizagem, porque me esteve a dar o exemplo do que foi a sua, do que era a sua escola e não queria assim, e portanto se não queria assim, queria conhecer como é que se passa agora, porque a pergunta que eu tinha era O documento oficial “Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar” existe em Portugal desde 1997. Tem implícito um modelo de educação, um conceito de criança. Pensa que a organização do espaço físico deve apoiar o documento oficial?

Távora- Bom, a consulta dos documentos é sempre útil. Nós, enfim, normalmente, nós os arquitectos, consultamos os assuntos nacionais, outras vezes coisas antigas, o estudo da evolução é muito importante. Como é que as coisas evoluíram e chegaram a esta situação. Pelo menos, um arquitecto, ou uma pessoa que se interesse pela existência de uma coisa, procura saber como é que ela se gerou, em que ano, em que período, séc. XVI.. Porque isso, a gestação de um qualquer fenómeno social, individual, tem muitas peças, muitas coisas, bom, isso era uma das coisas que me interessaria muito saber. Por exemplo, chegava à conclusão que não havia provavelmente nenhuma, não havia, no séc. XVIII não havia escolas primárias, mas, é capaz de haver, umas escolinhas para os filhos do príncipe, para os criados não sei de quem, quer dizer, de um modo geral, todas essas coisas têm precedentes, que normalmente na nossa época atingem já uma dimensão e uma oficialização, documentos oficiais, etc. Naquela altura haveria coisas primárias, ordens religiosas, as ordens religiosas estiveram no séc. XV, sobretudo XVI, tiveram uma importância extraordinária, fizeram os criados, fizeram isto, fizeram aquilo, fizeram os marqueses, contornavam, aquela coisa que se diz dos jesuítas que mandavam em Portugal no tempo do marquês e foi por isso que foram corridos, mas a verdade é que os jesuítas continuam, apesar de tudo e o marquês já está no outro mundo, mas, tem uma estátua em Lisboa [...]. Bom, mas todos esses fenómenos têm sempre muitas coisas dessas, ligadas ao ensino, ligadas às coisas, às circunstâncias das pessoas, à origem das pessoas e tal. [...] isto tudo para falar da complexidade das coisas, são coisas muito complexas. Além disso, acrescento a essa sua pergunta um outro aspecto que eu acho que é importante e que em certo sentido é criador, é aquilo que o próprio autor do projecto, o arquitecto, o engenheiro,

e tal, pronto, um arquitecto é que pega nessas coisas, introduziria de pessoal nessa novidade, porque na história dos arquitectos e da arquitectura e dos edifícios há muitas novidades introduzidas pelos arquitectos, quer dizer, há problemas técnicos, de carpintaria, de caixilharia, disto e daquilo, muitas vezes foram introduzidas por não arquitectos, mas há muita coisa de conceito, conceito da casa. O conceito da casa tem muito haver com os arquitectos, o que é uma casa, a maneira como um arquitecto deu conforto a uma família [...] realmente a dedicação que o arquitecto tem à sua obra, não é, é uma paixão dolorosa, é uma paixão, uma verdadeira paixão, paixões maiores, paixões menores, mas a verdade é que a gente entrega-se nas obras, e portanto, entrega-se nas obras de tal modo, que às vezes altera um pouco aquilo que os clientes querem. Os clientes não terão talvez imaginação, copiam uns elementos lá de fora, em livros, e tal, mas não têm um certo ânimo, não é, uma certa capacidade inventiva, e tal, como os arquitectos terão. Diz-se que têm, alguns têm, outros não têm, enfim, mas que terão um certo e nisso também introduzem alguma novidade e portanto, tudo o que é um programa, daquilo que está, daquilo que vem, daquilo que vem daqui, daquilo que vem doutro lado, que vem da escola, tal, tal, tal, sim senhor, é feito, mas às vezes é modificado. Modificado até por condições de terreno, por condições económicas. Faz-se uma escola dessas, mas quem paga? a família? não é a família, têm dinheiro, não têm dinheiro, é uma escola, enfim, para pobrezinhos, para menos ricos? É uma escola para ricos? Por exemplo, ontem, estive num colégio, no Sábado, um colégio alemão que há cá no Porto, parece que chamado Clik (...) uma coisa que existe ali na Boavista, que é uma coisa..., diz que o projecto é americano, é realmente um colégio de luxo. Andam lá uns netos meus, e tem muita coisa de um colégio de luxo, quer dizer, o estilo deles, o estacionamento e tal, essas coisas e tal, a gente olha para aquilo e em primeiro lugar vê-se logo que não é português, o estilo e tal não é português. Os próprios miúdos, curiosamente, só falam inglês, ninguém fala em português, uma coisa espantosa. Foram representar uma peça de teatro, os miúdos, os miúdos até aos doze anos, uma peça completa de teatro, todos a falar inglês. A professora que apresenta os miúdos em inglês, o professor que enfim o monitor e tal em inglês, os miúdos só falam em inglês. Imagina o que é isto do ponto de vista da mudança, do ponto de vista cultural, da mudança de residência, a ida à América, daqueles miúdos, não têm problema nenhum ou ir a Londres, compreende, portanto estão-se a gerar ali uns miúdos completamente diferentes dos nossos miúdos tradicionais. Havia um colégio inglês aqui no Porto, das famílias

inglesas, só para os inglesitos, e tal. Os alemães também tinham um colégio alemão, mas eram para os miúdos filhos de família e tal que tinham dinheiro, agora não, para gente rica do Porto, disseram-me que aquilo custa cem contos por miúdo, por miúdo pá. A minha filha tem lá três filhos, os três filhos estão todos na escola! Bom, ora bem, quem faz um colégio daqueles, naturalmente, é imediatamente embebido por aquele clima de dinheiro, da mudança, de tamanho, de áreas, escadaria, armadura, vestíbulo interior, e tal, porque há dinheiro, não é, o factor económico é um factor importantíssimo na arquitectura e em toda a parte do mundo. Esta ideia de que os países ricos, que têm muito dinheiro, têm muito dinheiro mas têm muito onde o gastar, a condição económica é importantíssima. [...] Bom, no aspecto económico, nós podemos introduzir, os arquitectos, os projectistas podem introduzir alguns benefícios, caixilharias, caixilharias firmes, disto ou daquilo, pode aumentar ou reduzir [...] Nós estamos a viver num mundo, aliás, foi sempre assim, em que todas estas coisas têm ligações umas às outras. Quando se fala numa escola, como no seu caso, bom, tem que se pensar nisso tudo

3. Hoje a aprendizagem da criança é vista como sujeito do processo educativo; o desenvolvimento da sua curiosidade e do seu espírito crítico, não esquecendo o carácter lúdico, característica desta faixa etária, como é que o professor poderia materializar isto num edifício escolar?

Távora- Bom isso é um bocado difícil, a gente não está a laborar com um edifício, está a laborar assim ideias gerais, se tivéssemos a laborar com um edifício podia dizer: os fechos das porta têm que ser mais baixos para os miúdos, ah, talvez as portas possam ser um bocadinho mais baixas, a cor por exemplo, todas estas coisas, luz, o conforto da luz, numa sala de aula, não é, há muita coisa que se pode fazer, até de escala, a própria escala, os pés direito, eu sei que também há pessoas grandes, mas enfim, pode dar-se uma certa apropriação à escala do miúdo. Os lugares, os acentos, cadeiras, e nós, sabe como é, o arquitecto começa a mexer uma coisa, mexe tudo, depois os móveis, tudo. Nós estamos a fazer em Aveiro duas salas de julgamento, bom, também com móveis para os juízes, a cadeira do juiz mais alta, a dos julgados é mais baixa. Tudo isso marca o espaço. Portanto, numa escola dessas, é evidente que tudo isso é muito considerado, porque, está a ver, como

é que se vai fazer, como é que os miúdos, por exemplo, numa escola dessas o problema da limpeza, como é que se faz a limpeza, a sujidade, os miúdos sujam as coisas

Haydée- os miúdos pintam, os miúdos colam

Távora- os miúdos dão cabo de tudo, eles não sabem. Eu tenho lá as coisas dos meus filhos, quando eram miúdos. Eu guardava os papéis e tenho um papel da minha filha pequenina, um papel assim (indicava por gestos metade do tamanho A4). Oh pai, que é que o pai está a fazer? eu respondi estou a fazer um projecto de uma igreja e ela, um projecto de uma igreja? mas o pai está muito atrapalhado. Estou, então, estou a começar... Está a começar, deixe lá ver o papel. Eu dei-lhe o papel e ela fez uma cruz assim, e um círculo assim e aquilo era a igreja. Está aqui uma e eu disse: bem realmente fazes muito depressa, mas uma igreja é uma coisa um bocadinho mais complicada e ela diz, mas para aparecer já não está mal. Ora bem, é uma visão de um miúdo, do que é uma ideia de arquitectura, do que é um desenho, por exemplo, basta ter uma cruz, não é, por exemplo, que já identifica. É um sinal importantíssimo, é um sinal. Quem inventou aquilo, é de um rasgo genial a cruz, os cruzamentos todos, portanto, contem essa potência da identidade. Portanto, nesse caso, há com certeza muitas coisas, eu não tenho experiência disso. Essa escola que eu fiz, a escola de Gaia, foi a única escola que eu fiz, fiz uns trabalhos também para o colégio Nobre e um de Santo Tirso, mas já para graúdos, alunos do liceu, mas também não teve assim graça nenhuma. Uma igreja que eu fiz lá, mas numa escola dessas, era preciso realmente conhecer bem os pequenos, as características deles e como é que a gente os pode, por um lado, ajudar, porque enfim, a nossa função é ajudar, mas por outro lado a nossa função não é só ajudar, também é controlar, isto é, calcular determinadas coisas que podem ter efeitos negativos, não é, por exemplo, fazerem xixi por todos os lados, por exemplo, não é, evidentemente, os acessos aos quartos de banho, qual é a densidade dos quartos de banho, não é, como é que os miúdos podem utilizar os quartos de banho, sem ser uns em cima dos outros, sem serem todos ao mesmo tempo, todos estes problemas dos rapazes e raparigas, são por sexos?

Haydée- Não, não

Távora tudo junto, mas, enfim, também pode haver problemas desse tipo, portanto todos os problemas que é possível gerarem-se, nós devemos ter o aviso e a atenção para esses problemas.

4. Durante a minha pesquisa sensibilizaram-me particularmente duas expressões que gostaria que o professor comentasse: a de Passantino, arquitecto americano, que considera o edifício escolar “o professor silencioso” e nos jardins de infância Italianos de Reggio Emilia, segundo Gandini, o espaço é considerado como “o 3º educador, juntamente com a equipe de dois professores (educador e atelierista) - o espaço que ensina”.

Távora- Sim, eu acho que essas duas afirmações podem dizer-se, naturalmente, mas são aplicáveis em quase todas as coisas, porque pode-se dizer de uma casa. O que é uma casa para uma família? Um templo, um lugar de trabalho, para um aniversário, para um desenvolvimento social, de família, portanto, todas as coisas que os homens utilizam têm essas intenções, morais ou pessoais, sociais e é nesse sentido que a arquitectura é importantíssima. A prática da arquitectura, do ponto de vista social, do ponto de vista, porque realmente sem uma porta, numa casa... Uma casa paradisíaca dum arquitecto célebre, quando eu o conheci, falei-lhe naquilo, numas casas que ele tinha feito, uns projectos dumas casas, que ele tinha feito numa altura que ele andou muito adiantado socialmente, e tal, e as casas não tinham fechaduras, as casa não têm fechaduras. Ninguém entra nas casas como se fosse no sentido da seriedade absoluta do ladrão, não é, o ladrão não existe, consequentemente as casas não precisam duma fechadura. Ele disse-me, mas sabes, já estou mais velho, já estou mais velho e agora acho que todas as casas precisam de fechaduras. Agora isto é interessante não é, porque ele, quando era mais novo, era um pouco mais utópico, muitas vezes cai-se um pouco na utopia, não é, na utopia dos conhecimentos, das práticas e tal. Hoje, há uma certa tendência para se continuar com uma certa utopia, mas, já com uma certa, paralelamente, com uma certa seriedade, uma vez que, enfim, esses conhecimentos da utopia em muitos casos não levaram a nada, mas independentemente de serem utópicos ou não, aqui, a verdade, é que em qualquer edifício e de qualquer maneira é possível modificar e modelar muito as pessoas, não é. A gente vê, por exemplo, os miúdos que saem duma escola, os miúdos que saem doutra escola, uma

escola mais rica, uma escola mais pobre, as características duns e as características dos outros, são muito diferentes, a maneira de se vestir, por exemplo, vestem-se melhores, vestem-se piores, tudo, tudo, tudo o que a gente faz na vida tem o seu sentido. Já disse o meu livro todo

5. Eu penso que esta pergunta o professor também já respondeu, o ajustamento das instalações ao desenvolvimento, harmonioso da criança

Távora- sim, isso é fundamental, isso que você está a fazer é uma coisa muito interessante, mas é ao mesmo tempo uma espécie de inquérito a um arquitecto sobre um edifício na generalidade, se me perguntarem, bom ..., portanto é um pouco, a profissão dum arquitecto para esse tipo de edifício, não é, realmente, nesse tipo de edifícios públicos, o arquitecto, enquanto arquitecto tem que ter uma série de actividades importantes que são fundamentais. Claro, agora vamos ver, é mau arquitecto e os alunos são bons alunos, o que é que acontece, acontece o que acontece normalmente em todos os colégios, não é, os arquitectos não são famosos ou os alunos não são muito bons, e tal, há um desajuste, não é, entre o usuário e o edifício utilizado, portanto há um desacerto. Bom, isso pode acontecer com qualquer edifício, feito por qualquer arquitecto, utilizado por qualquer pessoa não arquitecta, isso pode haver. Toda a nossa vida é feita desses desajustes, não é, e portanto, é desses desajustes que a gente vai criando a nossa vida, a nossa vida vai-se adaptando a ajustes e a desajustes que vão sendo criados por outros e há sempre caminhos novos, não é

7. Considera importante que em Portugal se dinamize a pesquisa no âmbito do edifício escolar?

Távora- Bom, isso eu acho que sim, eu acho que sim, porque, eu julgava que isso estava bastante estudado em Portugal, mas pelo que vejo, não está muito estudado.

Entrevista

1. No livro “Da organização do Espaço” o arquitecto Távora confere maior responsabilidade na organização do espaço aos profissionais (o arquitecto, o engenheiro, o pintor, o designer, por ex.) sem esquecer no entanto os administradores que desempenham nele um papel de extraordinária importância na tomada de decisões. E diz ainda que “*a barbárie do especialismo*”(1982:33) não é propícia à participação pois resulta na simples ocupação do espaço e nunca na sua organização.

Baseado na sua experiência, gostaria de ouvir a sua opinião sobre as seguintes questões.

- Quem toma decisões sobre a construção ou remodelação de um jardim de infância sabe sobre o que está a decidir?

E por isso que caminho promove? O da colaboração entre os vários interessados nomeadamente projectistas, utentes dos edifícios, famílias, comunidade? ou toma decisões unilateralmente?

1.a De que forma se promove a colaboração?

2. Távora diz também que a arquitectura é a organização dos espaços físicos que interessam à vida dos homens, e só poderá ser correcta na medida em que tais espaços satisfaçam na realidade as necessidades e as funções para que são criados, há espaços que não funcionam cabalmente ou por que se atraiçoa ou se desconhece a realidade ou os próprios utentes dos espaços não sabem o que necessitam. No caso do edifício escolar quais os pontos imprescindíveis que levaria em conta, ou aconselharia a outros, particularmente na construção dum jardim de infância?

3. De que forma se pode materializar no edifício escolar a aprendizagem da criança como sujeito do processo educativo; o desenvolvimento da sua curiosidade e do seu espírito crítico, não esquecendo o carácter lúdico, característica desta faixa etária?

4. Durante a minha pesquisa sensibilizaram-me particularmente duas expressões que gostaria que comentasse:

a de Passantino, arquitecto americano, que considera o edifício escolar “o professor silencioso” e nos jardins de infância Italianos de Reggio Emilia, segundo Gandini, o espaço é considerado como “o 3º educador, juntamente com a equipe de dois professores (educador e atelierista) - o espaço que ensina”.

5. Nos requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar (despacho conjunto nº 268/97 de 25 Agosto) entre os vários aspectos considerados na construção dos jardins de Infância, como condições de localização, de salubridade e de segurança do edifício, as áreas e os diversos compartimentos e ainda existência obrigatória de um espaço exterior que inclua uma área coberta, saliento o ajustamento das instalações ao desenvolvimento harmonioso da criança e sua adaptação à criança deficiente. De que forma pensa ser possível implementar este ponto no projecto do Jardim de Infância?

6. O documento oficial “Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar” existe em Portugal desde 1997. Tem implícito um modelo de educação, um conceito de criança. Pensa que a organização do espaço físico deve apoiar o documento oficial?

7. Considera importante que em Portugal se dinamize a pesquisa no âmbito do edifício escolar?

Caro Colega:

Neste momento encontro-me a desenvolver um projecto de dissertação de mestrado em Análise Social e Administração da Educação no departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro, para o qual venho solicitar a sua colaboração. Durante esta fase do trabalho é importante recolher dados para continuar o estudo do edifício escolar. Neste sentido, solicito a sua colaboração respondendo a este questionário, de acordo com as instruções referidas.

Desde já agradeço a vossa colaboração

data

Haydée Pisa

QUESTIONÁRIO

Ao preencher este questionário vai encontrar diferentes tipos de questões. Na primeira parte, encontrará questões referentes aos seus dados pessoais e profissionais. Na segunda parte encontrará questões referentes às características do **espaço físico** do seu jardim de infância.

Por favor, assinale a sua resposta com uma cruz, no quadrado correspondente c, conforme a situação/opinião, ou escrevendo por extenso quando necessário

I - Dados pessoais e profissionais

1. Sexo

- a. masculino ☐
- b. feminino ☐

2. Situação Profissional

- a. quadro único ☐
- b. vinculada ☐
- c. contratada ☐

3. Tempo de Serviço

- a. menos de 2 anos ☐
- b. entre 2 a 5 anos ☐
- c. entre 6 a 10 anos ☐
- d. entre 11 a 21 anos ☐
- e. mais de 21 anos ☐
- f. tempo de serviço nesse jardim de infância anos

II - Dados relativos às características do espaço físico do jardim de infância

1. Exercia funções nesse jardim de infância na etapa da sua

- a. construção ☐
- b. remodelação ☐
- c. no desenvolvimento dos espaços para a componente de apoio à família ☐
- d. não exercia funções em nenhuma das etapas ☐

Se respondeu negativamente passe para a questão nº5

2. A autarquia promoveu o caminho da participação dos vários interessados em colaboração com os projectistas para definir e projectar os espaços do edifício escolar para as necessidades do jardim de infância, nomeadamente

- | | sim | não | não sei |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a. com os funcionários do estabelecimento | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| b. com os pais | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c. com a comunidade | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

3. Se a resposta é afirmativa a sua participação foi em que etapa?

- a. na concepção do projecto de raiz ☐
- b. na ampliação ou remodelação ☐
- c. durante o uso do edifício escolar ☐
- f. na concepção do espaço para o desenvolvimento da componente de apoio à família ☐

4. Apresentam-se 3 modos de participação - assinale aquela que melhor traduz o seu contributo

- a. como receptor de informação ☐
- b. com emissão de pareceres ☐
- c. com propostas de alteração ☐

5. Que importância atribui à participação das partes interessadas (câmara, projectistas e utentes) na concepção do projecto do edifício escolar?

- a. muito grande ☐
- b. grande ☐
- c. nem grande nem pequena ☐
- d. pequena ☐
- e. nenhuma ☐
- f. sem opinião ☐

6. O seu jardim de infância encontra-se num edifício integrado?

- a. sim ☐
- b. não ☐

Se respondeu negativamente passe para a pergunta 9

7. No caso de edifícios integrados quais as áreas de apoio que existem para os vários níveis de ensino?

- a. biblioteca ☐
- b. centro de media ☐
- c. cafetaria ☐
- d. refeitório ☐
- e. ginásio ☐
- f. espaço exterior ☐

8. As áreas de apoio que existem também servem a comunidade?

- a. sim ☐ Quais? _____
- b. não ☐

9. No caso do edifício escolar não ser integrado, o edifício favorece a integração ou associação do estabelecimento com os outros estabelecimentos de ensino ou com outro tipo de equipamento colectivo desde que compatível?

a. sim ☐

b. não ☐

10. Se respondeu sim à questão 9, indique-os

a. com o 1º ciclo do ensino básico ☐

b. com o espaço destinado à componente de apoio à família ☐

c. com o jardim público ☐

d. com a biblioteca municipal ☐

e. com o parque desportivo ☐

f. com o centro cultural ☐

g. com outros espaços ☐ Quais? _____

11. Se respondeu afirmativamente à questão 9, racionaliza-se e articula-se a gestão e a utilização dos recursos físicos?

a. Sim ☐

b. Não ☐

12. Acerca da organização da componente de apoio à família, segundo recomendações do Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, o espaço será sempre que possível diferente do espaço habitual da sala de actividades curriculares. No caso da vossa instituição funciona no próprio jardim de infância?

a. sim ☐

b. não ☐

c. ainda não foi implementada ☐

Se respondeu c - ainda não foi implementada - passe para a questão 15

13. Se respondeu afirmativamente fizeram-se ajustes no edifício do jardim de infância para o desenvolvimento da componente de apoio à família? Especificamente em relação a:

Alargamento do horário

a. sim ☐

b. não ☐

Refeições

a. sim ☐

b. não ☐

14. Se respondeu negativamente onde funciona a componente de apoio à família?

a. num edifício isolado dentro do espaço exterior escolar ☐

b. num edifício isolado fora do espaço exterior escolar ☐

c. noutro lugar ☐ Qual? _____

15. O edifício escolar promove a formação e desenvolvimento da criança como sujeito do processo educativo, a sua curiosidade e o seu espírito crítico, o carácter lúdico? Das seguintes características, assinale as que identifica:

a. cores variadas ☐

b. iluminação natural ☐

c. várias texturas de materiais ☐

d. mudanças de nível ☐

e. mudanças de escala (por exemplo portas à
escala de pessoas grandes e pequenas, lado a lado) ☐

f. desenhos gráficos ☐

g. janelas baixas ☐

h. paredes de vidros ☐

i. espelhos de formas variadas ☐

j. fachada do edifício apelativa à imaginação ☐

l. outros ☐ Quais? _____

16 O edifício físico está projectado no seu interior de forma a promover a autonomia? Das seguintes características, assinale as que identifica:

- a. espaços abertos facilitadores de movimento ☐
- b. espaços de intimidade:
 - b.1 com o pé direito mais baixo ☐
 - b.2 cantos isolados ☐
 - b.3 cantos silenciosos ☐
 - b.4 outros ☐ Quais? _____
- c. equipamento organizado de forma a que a criança o utilize de forma autónoma ☐
- d. espaços flexíveis que se modificam facilmente ☐
- e. puxadores das portas à altura da criança ☐

17. O edifício está projectado numa forma ecológica quer pelos materiais utilizados na sua construção, quer pela concepção da forma, favorecendo o seu uso numa forma ecológica? Das seguintes preocupações ecológicas, assinale as que identifica:

- a. a construção usa materiais reciclados e amigos do ambiente ☐
- b. são utilizadas energias alternativas ☐
- c. retira-se o máximo proveito da luz natural ☐
- d. as janelas e as portas estão bem vedadas ☐
- e. as torneiras e os puxadores das portas estão à altura das crianças ☐
- f. as torneiras e os puxadores das portas são de fácil manuseamento para a criança ☐
- g. as torneiras não têm fugas ☐
- h. materiais próprios para a triagem do lixo ☐
- i. outra ☐ Qual? _____

18. O edifício escolar deve fornecer eficazmente a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais:

	sim	não
a. degraus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. rampas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. rampas revestidas com materiais antiderrapantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. largura das portas suficiente para a passagem de cadeiras de rodas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. espaço para guardar materiais de apoio da própria criança como muletas, cadeiras de roda, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. espaço suficiente para a movimentação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. iluminação ajustável	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. temperatura controlável	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. espaços calmos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. quartos de banho com barras de apoio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. As salas de actividades são estúdios de aprendizagem de múltiplos propósitos, lugares onde diferentes crianças podem ser reunidas em diferentes tarefas, em várias zonas de actividade. Das seguintes características, assinale as que identifica:

- | | |
|--|--------------------------|
| a. iluminação natural abundante | <input type="checkbox"/> |
| b. mobiliário móvel | <input type="checkbox"/> |
| c. espaço adequado para recolhimentos individuais e do grupo | <input type="checkbox"/> |

20. O edifício tem espaços onde as crianças podem gozar momentos de isolamento, onde lhes é permitido o momento e o espaço para pensar ou não pensar? Assinale aqueles que identifica:

- | | |
|--------------------------------------|--------------------------------------|
| a. pequenos espaços | <input type="checkbox"/> |
| b. espaços com pé direito mais baixo | <input type="checkbox"/> |
| c. outros | <input type="checkbox"/> Qual? _____ |

21. As crianças têm acesso a computadores

- a. sim ☐
- b. não ☐

se respondeu negativamente passe para a questão 24

22. Se respondeu afirmativamente têm ligação à Internet?

a. sim ☐

b. não ☐

23. Se respondeu afirmativamente onde estão situados os computadores?

a. na sala de actividades do jardim de infância ☐

b. fora da sala de actividades ☐

c. no estabelecimento de educação próximo ☐

d. no espaço destinado à componente de apoio à família ☐

e. outro ☐ Qual? _____

24. Considera a área definida nas normas de instalações cerca de 50 m², ou seja, de 2 ou 2.5m² por criança, suficiente para desenvolver as “Orientações curriculares para a educação pré-escolar?”

a. sim ☐

b. não ☐

c. não sei ☐

25. O edifício favorece a interacção social? Assinale as características que identifica:

a. poucos corredores por onde as crianças se cruzam, tendo mais áreas abertas ☐

b. utilização de paredes de vidro ☐

26. Ateliers - além da sala de actividades o edifício contém espaços onde as crianças podem trabalhar em projectos a longo prazo, habitualmente construindo algo?

a. sim ☐

b. não ☐

c. salão polivalente de fácil adaptação ☐

27. Existem áreas para a utilização dos pais e da comunidade?

- a. sim ☐
- b. não ☐
- c. salão polivalente de fácil adaptação ☐

28. Existe uma sala de trabalho para a pesquisa do educador, para o trabalho de equipa?

- a. sim ☐
- b. não ☐

29. O edifício está projectado com espaços flexíveis de modo que a mistura de áreas de aprendizagem - individuais, de equipa, o pequeno e grande grupo possam ser ajustados facilmente de acordo com as necessidades?

- a. sim ☐
- b. não ☐

30. Quando o edifício foi projectado ou remodelado os espaços exteriores foram pensados como parte integrante do edifício e não como um simples terreno que rodeia a escola? Das seguintes situações, assinale as que identifica:

- a. o espaço exterior tem um relacionamento com o interior ☐
- b. existe acessibilidade directa às instalações sanitárias ☐
- c. a cobertura exterior é imediatamente adjacente às salas de actividades interiores ou ao salão polivalente ☐
- d. tem uma arrecadação ☐
- e. o armazenamento do material de apoio ao espaço exterior está colocado estrategicamente de forma a ser acessível quer do interior quer do exterior ☐
- f. tem uma calçada para veículos com rodas ☐
- g. tem uma plataforma elevada que serve como palco ☐
- h. muros com painéis que para além de trabalhos servem para colocar avisos, informações ☐
- i. tem solos de cimento, terra ou ladrilho com figuras geométricas que permitam jogar ☐

31. Apresentam-se de seguida várias formas de dinamizar o espaço exterior. Assinale as que, ao existirem, foram projectadas no momento da construção ou remodelação do edifício ou posteriormente promovidas pela própria educadora

Formas de dinamizar o espaço exterior	Projectadas no momento da construção ou remodelação do edifício	Promovidas pela própria educadora
a. existem áreas de jogo de água ou caixas de água desmontáveis?		
b. existem áreas de jogo de areia ou caixas de areia desmontáveis?		
c. existem objectos diversos para brincar com a água?		
d. existem objectos diversos para brincar com a areia?		
e. existem blocos de madeira ou plástico		
f. tem uma torre para escalar?		
g. tem uma zona ecológica de estudo?		
h. tem túneis construídos de vários materiais?		
i. existem tubos de grande diâmetro?		
j. existem desníveis no terreno?		
l. existem baloiços?		
m. existem bicicletas ou triciclos?		
n. existem pneus de carros para rodar?		
o. existem pneus de carros para passar pelo meio ou para saltar?		
p. existe um espaço para trabalhos manuais com bancos fixos de pedra que servem também para descanso?		

32. Existem no espaço exterior vários cantos sugestivos e atractivos utilizados para

	sim	não
a. o relaxamento?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. a concentração individual?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. jardim?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. horta?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. outros?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> quais? _____

33. Indique o seu grau de concordância relativamente a cada uma das opiniões seguintes

OPINIÃO	GRAU DE CONCORDÂNCIA					
	discordo totalmente	discordo parcialmente	nem discordo nem concordo	concordo parcialmente	concordo totalmente	sem opinião
O edifício é uma parte de todo o sistema educacional						
O edifício é o professor silencioso						
A organização do espaço físico deve apoiar o documento oficial “Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar”						
O projectista deve ter o cuidado de materializar no edifício escolar a aprendizagem da criança como sujeito do processo educativo, o desenvolvimento da sua curiosidade e do seu espírito crítico, sem esquecer o carácter lúdico						
Um dos aspectos referido nos requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar, o ajustamento das instalações ao desenvolvimento harmonioso da criança, é na maioria das vezes esquecido no projecto do edifício						
Só há vantagens se o edifício escolar for planeado tendo em conta a inclusão das crianças com n.e.e.						

Caro Colega:

Neste momento encontro-me a desenvolver um projecto de dissertação de mestrado em Análise Social e Administração da Educação no departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro, para o qual venho solicitar a sua colaboração.

Durante esta fase do trabalho é importante recolher dados para a construção definitiva de um questionário para o estudo do edifício escolar. Neste sentido, solicito a sua colaboração respondendo a este questionário, de acordo com as instruções referidas, e no caso de sentir dúvidas indicá-las, para contribuir para a sua reformulação.

Desde já agradeço a vossa colaboração

data

Haydée Pisa

QUESTIONÁRIO

Ao preencher este questionário vai encontrar diferentes tipos de questões. Na primeira parte, encontrará questões referentes aos seus dados pessoais e profissionais. Na segunda parte encontrará questões referentes às características do espaço do seu jardim de infância.

Por favor, assinale a sua resposta com uma cruz, no quadrado correspondente ☐, conforme a situação/opinião, ou escrevendo por extenso quando necessário

I - Dados pessoais e profissionais

1. Sexo

- a. masculino ☐
- b. feminino ☐

2. Situação Profissional

- a. quadro único ☐
- b. vinculada ☐
- c. contratada ☐

3. Tempo de Serviço

- a. menos de 2 anos ☐
- b. entre 2 a 5 anos ☐
- c. entre 6 a 10 anos ☐
- d. entre 11 a 21 anos ☐
- e. mais de 21 anos ☐
- f. tempo de serviço nesse jardim de infância ☐

II - Dados relativos às características do espaço do jardim de infância

1. Exercia funções nesse jardim de infância na etapa da sua

- a. construção ☐
- b. remodelação ☐
- c. no desenvolvimento dos espaços para a componente de apoio à família ☐
- d. não exercia funções em nenhuma das etapas ☐

Se respondeu negativamente passe para a questão nº5

2. A autarquia promoveu o caminho da participação dos vários interessados em colaboração com os projectistas para definir e projectar os espaços do edifício escolar para as necessidades do jardim de infância, nomeadamente

- | | sim | não | não sei |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a. com os funcionários do estabelecimento | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| b. com os pais | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c. com a comunidade | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

3. Se a resposta é afirmativa a sua participação foi em que etapa?

- a. na concepção do projecto de raiz ☐
- b. na ampliação ou remodelação ☐
- c. durante o uso do edifício escolar ☐
- f. na concepção do espaço para o desenvolvimento da componente de apoio à família ☐

4. Apresentam-se 3 modos de participação - assinale aquela que melhor traduz o seu contributo

- a. como receptor de informação ☐
- b. com emissão de pareceres ☐
- c. com propostas de alteração ☐

5. Que importância atribui à participação das partes interessadas (câmara, projectistas e utentes) na concepção do projecto do edifício escolar?

- a. muito grande ☐
- b. grande ☐
- c. nem grande nem pequena ☐
- d. pequena ☐
- e. nenhuma ☐
- f. sem opinião ☐

6. O despacho conjunto nº268/97, normas de instalações, indica que um dos critérios a ter em conta na programação dos estabelecimentos de educação é a integração ou associação dos jardins de infância com os vários estabelecimentos de ensino ou com outro tipo de equipamento colectivo desde que compatível, racionalizando-se e articulando-se a gestão e utilização dos recursos físico e humanos. O seu jardim de infância encontra-se num edifício integrado?

- a. sim ☐
- b. não ☐

Se respondeu negativamente passe para a pergunta 9

7. No caso de edifícios integrados quais as áreas de apoio que existem para os vários níveis de ensino?

- a. biblioteca ☐
- b. centro de media ☐
- c. cafetaria ☐
- d. refeitório ☐
- e. ginásio ☐
- f. espaço exterior ☐

8. As áreas de apoio que existem também servem a comunidade?

- a. sim ☐ Quais? _____
- b. não ☐

9. No caso do edifício escolar não ser integrado, o edifício favorece a integração ou associação do estabelecimento com os outros estabelecimentos de ensino ou com outro tipo de equipamento colectivo desde que compatível?

a. sim ☐

b. não ☐

10. Se respondeu sim à questão 9, indique-os

a. com o 1º ciclo do ensino básico ☐

b. com o espaço destinado à componente de apoio à família ☐

c. com o jardim público ☐

d. com a biblioteca municipal ☐

e. com o parque desportivo ☐

f. com o centro cultural ☐

g. com outros espaços ☐ Quais? _____

11. Se respondeu afirmativamente, racionaliza-se e articula-se a gestão e a utilização dos recursos físicos?

a. Sim ☐

b. Não ☐

12. Acerca da organização da componente de apoio à família, segundo recomendações do Ministério da educação, Departamento da Educação Básica, o espaço será sempre que possível diferente do espaço habitual da sala de actividades curriculares. No caso da vossa instituição funciona no próprio jardim de infância?

a. sim ☐

b. não ☐

c. ainda não foi implementada ☐

13. Se respondeu afirmativamente fizeram-se ajustes no edifício para o desenvolvimento da componente de apoio à família? Especificamente em relação a:

Alargamento do horário

a. sim ☐

b. não ☐

Refeições

a. sim ☐

b. não ☐

14. Se respondeu negativamente onde funciona a componente de apoio à família?

a. num edifício isolado dentro do espaço exterior escolar ☐

b. num edifício isolado fora do espaço exterior escolar ☐

c. noutro lugar ☐ Qual? _____

15. Nas orientações curriculares para a educação pré-escolar, do ponto de vista da aprendizagem, assume-se a perspectiva de que o conhecimento significativo é uma construção pessoal, a partir de um conjunto de estímulos e interações com o meio e com os outros, encara-se a criança como sujeito e não como objecto do processo educativo, tendo em conta o carácter lúdico das aprendizagens e despertando a curiosidade e o pensamento crítico. O edifício escolar promove a formação e desenvolvimento da criança como sujeito do processo educativo, a sua curiosidade e o seu espírito crítico, o carácter lúdico? Das seguintes características, assinale as que identifica:

a. cores variadas ☐

b. iluminação natural ☐

c. várias texturas de materiais ☐

d. mudanças de nível ☐

e. mudanças de escala (por exemplo portas à escala de pessoas grandes e pequenas, lado a lado) ☐

f. desenhos gráficos ☐

g. janelas baixas ☐

h. paredes de vidros ☐

i. espelhos de formas variadas ☐

j. fachada do edifício apelativa à imaginação ☐

l. outros ☐ Quais? _____

16 O ambiente físico está projectado no seu interior de forma a promover a autonomia?

Das seguintes características, assinale as que identifica:

- a. espaços abertos facilitadores de movimento ☐
- b. espaços de intimidade:
 - b.1 com o pé direito mais baixo ☐
 - b.2 cantos isolados ☐
 - b.3 cantos silenciosos ☐
 - b.4 outros ☐ Quais? _____
- c. materiais organizados de forma a que a criança os utilize de forma autónoma ☐
- d. espaços flexíveis que se modificam facilmente ☐
- e. puxadores das portas à altura da criança ☐

17. O edifício está projectado numa forma ecológica quer pelos materiais utilizados na sua construção, quer pela concepção da forma, favorecendo o seu uso numa forma ecológica?

Das seguintes preocupações ecológicas, assinale as que identifica:

- a. a construção usa materiais reciclados e amigos do ambiente ☐
- b. são utilizadas energias alternativas ☐
- c. retira-se o máximo proveito da luz natural ☐
- d. as janelas e as portas estão bem vedadas ☐
- e. as torneiras e os puxadores das portas estão à altura das crianças ☐
- f. as torneiras e os puxadores das portas são de fácil manuseamento para a criança ☐
- g. as torneiras não têm fugas ☐
- h. materiais próprios para a triagem do lixo ☐

18. O edifício escolar deve fornecer eficazmente a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais:

	sim	não
a. degraus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. rampas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. rampas revestidas com materiais antiderrapantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. largura das portas suficiente para a passagem de cadeiras de rodas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. espaço para guardar materiais de apoio da própria criança como muletas, cadeiras de roda, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. espaço suficiente para a movimentação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. iluminação ajustável	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. temperatura controlável	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. espaços calmos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. quartos de banho com barras de apoio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. As salas de actividades são estúdios de aprendizagem de múltiplos propósitos, lugares onde diferentes crianças podem ser reunidas em diferentes tarefas, em várias zonas de actividade. Das seguintes características, assinale as que identifica:

- | | |
|--|--------------------------|
| a. iluminação natural abundante | <input type="checkbox"/> |
| b. mobiliário móvel | <input type="checkbox"/> |
| c. espaço adequado para recolhimentos individuais e do grupo | <input type="checkbox"/> |

20. As crianças têm espaços onde podem gozar momentos de isolamento, onde lhes é permitido o momento e o espaço para pensar ou não pensar? Assinale aqueles que identifica:

- | | |
|--------------------------------------|--------------------------------------|
| a. pequenos espaços | <input type="checkbox"/> |
| b. espaços com pé direito mais baixo | <input type="checkbox"/> |
| c. outros | <input type="checkbox"/> Qual? _____ |
-

21. As crianças têm acesso a computadores e à Internet podendo assim colaborar com pessoas do mundo inteiro, expandindo e construindo conhecimento?

a. sim ☐

b. não ☐

22. Se respondeu afirmativamente onde estão situados os computadores?

a. na sala de actividades do jardim de infância

☐

b. fora da sala de actividades

☐

c. no estabelecimento de educação próximo

☐

d. no espaço destinado à componente de apoio à família

☐

e. outro

☐ Qual? _____

23. Está definido no despacho conjunto nº 268/97 de 25 Agosto (normas de instalações), que a área das salas de actividades deve ter cerca de 50 m² ou seja, cerca de 2 ou 2.5m² por criança. Considera esta área suficiente para desenvolver as “Orientações curriculares para a educação pré-escolar?”

a. sim ☐

b. não ☐

c. não sei ☐

24. O edifício favorece a interacção social? Assinale as características que identifica:

a. poucos corredores por onde as crianças se cruzam,

tendo mais áreas abertas

☐

b. utilização de paredes de vidro

☐

25. Ateliers - além da sala de actividades o edifício contém espaços onde as crianças podem trabalhar em projectos a longo prazo, habitualmente construindo algo? Um espaço onde é possível explorar com as mãos e as mentes, trabalhar em projectos ligados a actividades planeadas nas salas de actividades, explorar e combinar ferramentas, técnicas e materiais novos com outros mais conhecidos? Significa que uma criança poderia construir um carro ao lado de outra que pinta uma enorme tela, enquanto outro ainda constrói um robô.

- a. sim ☐
- b. não ☐
- c. salão polivalente de fácil adaptação ☐

26. Existem áreas para a utilização dos pais e da comunidade?

- a. sim ☐
- b. não ☐
- c. salão polivalente de fácil adaptação ☐

27. Existe uma sala de trabalho para a pesquisa do educador, para o trabalho de equipa?

- a. sim ☐
- b. não ☐

28. O edifício está projectado com espaços flexíveis de modo que a mistura de áreas de aprendizagem - individuais, de equipa, o pequeno e grande grupo possam ser ajustados facilmente de acordo com as necessidades?

- a. sim ☐
- b. não ☐

29. Quando o edifício foi projectado ou remodelado os espaços exteriores foram pensados como parte integrante do edifício e não como um simples terreno que rodeia a escola? Das seguintes situações, assinale as que identifica:

- a. o espaço exterior tem um relacionamento com o interior ☐
- b. existe acessibilidade directa às instalações sanitárias ☐
- c. a cobertura exterior é imediatamente adjacente às salas de actividades interiores ou ao salão polivalente ☐
- d. tem uma arrecadação ☐
- e. o armazenamento do material de apoio ao espaço exterior está colocado estrategicamente de forma a ser acessível quer do interior quer do exterior ☐
- f. tem uma calçada para veículos com rodas ☐
- g. tem uma plataforma elevada que serve como palco ☐
- h. muros com painéis que para além de trabalhos servem para colocar avisos, informações ☐
- i. tem solos de cimento, terra ou ladrilho com figuras geométricas que permitam jogar ☐

30. Apresentam-se de seguida várias formas de dinamizar o espaço exterior. Assinale as que, ao existirem, foram projectadas no momento da construção ou remodelação do edifício ou posteriormente promovidas pela própria educadora

Formas de dinamizar o espaço exterior	Projectadas no momento da construção ou remodelação do edifício	Promovidas pela própria educadora
a. existem áreas de jogo de água ou caixas de água desmontáveis?		
b. existem áreas de jogo de areia ou caixas de areia desmontáveis?		
c. existem objectos diversos para brincar com a água?		
d. existem objectos diversos para brincar com a areia?		
e. existem blocos de madeira ou plástico		
f. tem uma torre para escalar?		
g. tem uma zona ecológica de estudo?		
h. tem túneis construídos de vários materiais?		
i. existem tubos de grande diâmetro?		
j. existem desníveis no terreno?		
l. existem baloiços?		
m. existem bicicletas ou triciclos?		
n. existem pneus de carros para rodar		
o. existem pneus de carros para passar pelo meio ou para saltar?		
p. existe um espaço para trabalhos manuais com bancos fixos de pedra que servem também para descanso?		

31. Existem no espaço exterior vários cantos sugestivos e atractivos utilizados para

	sim	não
a. o relaxamento?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. a concentração individual?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. jardim?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. horta?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. outros?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> quais? _____

32. Indique o seu grau de concordância relativamente a cada uma das opiniões seguintes

OPINIÃO	GRAU DE CONCORDÂNCIA					
	discordo totalmente	discordo parcialmente	nem discordo nem concordo	concordo parcialmente	concordo totalmente	sem opinião
O edifício é uma parte de todo o sistema educacional						
O edifício é o professor silencioso						
A organização do espaço físico deve apoiar o documento oficial “Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar”						
O projectista deve ter o cuidado de materializar no edifício escolar a aprendizagem da criança como sujeito do processo educativo, o desenvolvimento da sua curiosidade e do seu espírito crítico, sem esquecer o carácter lúdico						
Um dos aspectos referido nos requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar, o ajustamento das instalações ao desenvolvimento harmonioso da criança, é na maioria das vezes esquecido no projecto do edifício						
Só há vantagens se o edifício escolar for planeado tendo em conta a inclusão das crianças com n.e.e.						

Entrevista efectuada ao Presidente da Câmara Municipal de Ílhavo

1. No livro “Da organização do Espaço” o arquitecto Távora confere maior responsabilidade na organização do espaço aos profissionais (o arquitecto, o engenheiro, o pintor, o designer, por ex.) sem esquecer no entanto os administradores que desempenham nele um papel de extraordinária importância na tomada de decisões. E diz ainda que “*a barbárie do especialismo*”(1982:33) não é propícia à participação pois resulta na simples ocupação do espaço e nunca na sua organização.

Baseado na sua experiência, gostaria de ouvir a sua opinião sobre as seguintes questões.

- Quem toma decisões sobre a construção ou remodelação de um jardim de infância sabe sobre o que está a decidir?

E por isso que caminho promove? O da colaboração entre os vários interessados nomeadamente projectistas, utentes dos edifícios, famílias, comunidade? ou toma decisões unilateralmente?

1.a De que forma se promove a colaboração?

Ribau Esteves - Claro que sim. A opção de construir ou remodelar qualquer estabelecimento de ensino é bastante ponderada antes da tomada de qualquer decisão. Para tal, são tidos em consideração vários factores e várias variáveis, como por exemplo a demografia, o planeamento e a arquitectura, entre outros.

Todas as intervenções de grande relevância efectuadas nos estabelecimentos de ensino do Concelho de Ílhavo têm sido devidamente articuladas com os respectivos actores, nomeadamente com o corpo docente e com os pais, de modo a que as mesmas obtenham o maior consenso possível.

Por norma, os projectos de intervenção são realizados internamente na Câmara Municipal, pelos arquitectos e engenheiros da Autarquia, o que permite, a qualquer momento, a introdução de alterações consideradas pertinentes por parte dos vários intervenientes no processo.

Contudo, nem sempre é possível concretizar todas as sugestões apresentadas pelos vários parceiros, por vários motivos, os quais podem estar directamente relacionados com as condições dos próprios edifícios ou condicionalismos técnicos.

O processo torna-se mais simples quando se trata da construção de um edifício completamente novo e de raiz, sendo mais fácil conciliar os vários pontos de vista e acautelar uma série de equipamentos e infra-estruturas necessárias ao bom funcionamento do estabelecimento de ensino.

2. Távora diz também que a arquitectura é a organização dos espaços físicos que interessam à vida dos homens, e só poderá ser correcta na medida em que tais espaços satisfaçam na realidade as necessidades e as funções para que são criados, há espaços que não funcionam cabalmente ou por que se atraiçoa ou se desconhece a realidade ou os próprios utentes dos espaços não sabem o que necessitam. No caso do edifício escolar quais os pontos imprescindíveis que levaria em conta, ou aconselharia a outros, particularmente na construção dum jardim de infância?

Ribau Esteves - As regras para a construção de um Jardim de Infância são bem claras relativamente às áreas necessárias e aos vários espaços que deve conter, havendo legislação e/ou orientações precisas sobre essas questões.

Aspectos como as acessibilidades, segurança, funcionalidade e conforto são questões muito importantes na construção de um Jardim de Infância, aspectos esses que têm sido considerados pela Câmara Municipal de Ílhavo em todas as intervenções de remodelação e beneficiação efectuadas nos estabelecimentos de ensino.

O acesso à educação é universal e consagrado na Constituição da República, pelo que os estabelecimentos de ensino devem estar preparados ou adaptados para receberem qualquer criança, independentemente da sua condição física ou outra, pelo que as acessibilidades têm que ser garantidas à partida.

Por outro lado, a segurança é imprescindível, principalmente quando estamos a falar de utilizadores com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, devendo ser acauteladas todas as situações que possam representar perigo para as crianças.

Intimamente relacionada com a segurança está a funcionalidade do próprio edifício. Este deve ser concebido tendo em conta a população-alvo, não descurando as suas necessidades, capacidades e limitações.

Por último, mas não menos importante, a salvaguarda do conforto. Como já foi referido, os utentes dos jardins de infância são crianças muito novas, com algumas necessidades específicas e com menos resistências. Para além disso, o jardim de infância acaba por ser o local onde passam mais horas durante o dia, sendo por isso importante que o espaço seja acolhedor e confortável, de forma a que a criança se sinta bem.

3. Aconselharia o projectista a ter o cuidado de materializar no edifício escolar a aprendizagem da criança como sujeito do processo educativo; o desenvolvimento da sua curiosidade e do seu espírito crítico, não esquecendo o carácter lúdico, característica desta faixa etária?

Ribau Esteves - Quando se projecta um edifício escolar tenta-se que o mesmo dê a melhor resposta possível à população para o qual foi concebido.

Nesse sentido, penso que são tomadas todas as providências para que o edifício responda satisfatoriamente às necessidades dos seus utilizadores, quer na vertente pedagógica quer na vertente mais lúdica.

4. Durante a minha pesquisa sensibilizaram-me particularmente duas expressões que gostaria que comentasse:

a de Passantino, arquitecto americano, que considera o edifício escolar “o professor silencioso” e nos jardins de infância Italianos de Reggio Emilia, segundo Gandini, o espaço é considerado como “o 3º educador, juntamente com a equipe de dois professores (educador e atelierista) - o espaço que ensina”.

Ribau Esteves - É obvio que o espaço escolar desempenha um papel importante no processo ensino-aprendizagem de uma criança.

As condições que são dadas a uma criança para aprender condicionam essa mesma aprendizagem, e os aspectos da funcionalidade e do conforto são de extrema importância.

A evolução do sistema educativo português tem acarretado várias mudanças quer ao nível das estratégias quer ao nível dos conteúdos/currículos, sendo necessário adequar os espaços físicos a essas novas realidades.

No entanto nem sempre é fácil alterar ou adequar os edifícios, que têm à partida uma série de limitações, para poderem responder a essas novas necessidades, pelo que muitas vezes se assiste a situações de “divórcio” entre a teoria e a prática pedagógica.

Relativamente às duas expressões apresentadas, considero que o edifício escolar pode e deve funcionar como um espaço que ensina ou que propicia e facilita o processo de ensino-aprendizagem, capaz de facultar aos seus utentes uma utilização fácil e autónoma.

Essa característica permitirá à própria criança explorar e aprender por si só, aumentando a sua autonomia e consequente elevação da sua auto-estima.

No entanto, para além do próprio edifício escolar, a organização do espaço também desempenha um papel importante como “educador”, sendo muitas vezes desconsiderado.

5. Nos requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar (despacho conjunto nº 268/97 de 25 Agosto) entre os vários aspectos considerados na construção dos jardins de Infância, como condições de localização, de salubridade e de segurança do edifício, as áreas e os diversos compartimentos e ainda existência obrigatória de um espaço exterior que inclua uma área coberta, saliento o ajustamento das instalações ao desenvolvimento harmonioso da criança e sua adaptação à criança deficiente. Pensa que este item tem sido esquecido quando se pensa no edifício escolar?

Ribau Esteves - Conforme já foi referido, nas intervenções que a Câmara Municipal efectuou até à data foi sempre nossa preocupação adaptar os edifícios escolares de forma a dotá-los de todas as condições de acessibilidades para deficientes, tendo sido construídas ou adaptadas também casas de banho para acesso a esses alunos.

A inclusão é um processo irreversível e os estabelecimentos de ensino têm que estar preparados para dar uma resposta cabal às situações que possam ocorrer, de forma a que o acesso à educação seja igual para todos.

Penso que hoje em dia os responsáveis, quer políticos quer técnicos, estão sensibilizados para a necessidade dos estabelecimentos de ensino serem dotados de todas as condições para o livre acesso a qualquer criança, permitindo que as mesmas explorem e desenvolvam a sua autonomia.

Também a esse nível a legislação tem dado alguns contributos importantes, não sendo possível a construção de estabelecimentos de ensino de raiz sem estarem salvaguardadas essas situações.

No entanto, ressalvo o que também já foi referido que, por vezes, os edifícios existentes não permitem um certo tipo de adaptações, como por exemplo a construção de telheiros exteriores, o que normalmente tem sido colmatado com a criação de salas polivalentes para actividades variadas.

6. O documento oficial “Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar” existe em Portugal desde 1997. Tem implícito um modelo de educação, um conceito de criança. Pensa que a organização do espaço físico deve apoiar o documento oficial?

Ribau Esteves - Sem dúvida que para que um modelo de ensino funcione em pleno têm que existir condições físicas para que a sua implementação obtenha o sucesso por todos desejado. Contudo, é mais fácil alterar modelos, orientações curriculares do que edifícios, quer pela sua complexidade quer pela componente financeira que os mesmos envolvem.

Relativamente às orientações curriculares para a educação pré-escolar, consagradas no despacho nº5220/97, de 4 de Agosto, considero que é um bom ponto de partida, sendo pertinente o conceito de criança apresentado.

Recuperando o conceito apresentado por Gandini, o espaço físico deve contribuir para que o processo ensino-aprendizagem decorra naturalmente, sendo capaz de permitir que a criança crie e desenvolva a sua autonomia, ao seu ritmo e segundo a suas capacidades e necessidades.

De facto, a organização do ambiente educativo é importante e funciona como suporte do trabalho curricular e da sua intencionalidade.

7. Considera importante que em Portugal se dinamize a pesquisa no âmbito do edifício escolar?

Ribau Esteves - Considero que em Portugal existe muito a fazer no âmbito dos edifícios escolares.

No entanto, o processo tem que começar pelo princípio e não pelo meio ou pelo fim, sendo urgente a definição do modelo de escola que queremos, adaptado à nossa realidade e capaz de responder aos desafios futuros.

Não podemos continuar a copiar os modelos dos outros, que foram concebidos para outras realidades, para outros sistemas de ensino com outras necessidades ou condições.

São ridículas certas situações que vemos um pouco por todo o país, como por exemplo a situação registada no Alentejo, onde foram construídas escolas do 2º e 3º ciclos segundo um modelo de escola nórdico, onde até os suportes para os esquis foram copiados.

A concepção de um edifício escolar tem que respeitar várias regras e, acima de tudo, ter em atenção a realidade local.

Aspectos simples mas muito importantes são, por exemplo, os tipos de materiais utilizados na construção dos estabelecimentos de ensino, a sua localização de forma a rentabilizar a luz natural, entre outros factores de grande interesse e importância.

Por tudo isto, considero importante que se invista na pesquisa sobre esta temática e que seja dada ênfase à questão da realidade local onde se inserem esses mesmos edifícios escolares.

A “Escola” será, porventura, a primeira e não Segunda casa das nossas crianças e jovens, onde passam grande parte da sua vida. Como tal, deve ser um local onde se sintam bem e onde possam crescer de forma harmoniosa e equilibrada.

Entrevista efectuada à arquitecta Ana Paula Tinoco

(projectista do edifício Sócio Educativo da Gafanha da Encarnação Norte)

1. No livro “Da organização do Espaço” o arquitecto Távora confere maior responsabilidade na organização do espaço aos profissionais (o arquitecto, o engenheiro, o pintor, o designer, por ex.) sem esquecer, no entanto, os administradores que desempenham nele um papel de extraordinária importância na tomada de decisões. E diz ainda que “*a barbárie do especialismo*”(1982:33) não é propícia à participação pois resulta na simples ocupação do espaço e nunca na sua organização.

Baseado na sua experiência, gostaria de ouvir a sua opinião sobre as seguintes questões.

- Quem toma decisões sobre a construção ou remodelação de um jardim de infância sabe sobre o que está a decidir?

E por isso que caminho promove? O da colaboração entre os vários interessados nomeadamente projectistas, utentes dos edifícios, famílias, comunidade? ou toma decisões unilateralmente?

1.a De que forma se promove a colaboração?

Paula Tinoco - Penso que nem sempre sabem o que estão a decidir, mas, no meu caso, no caso em que eu participei, as pessoas fizeram reuniões e tiveram a preocupação de se reunirem da colaboração de várias pessoas, para poderem decidir sobre os espaços, portanto, houve reuniões, nomeadamente com o projecto, comigo, que era a projectista, com as utentes dos edifícios, as educadoras. As famílias e a comunidade, pelo menos, no meu caso, não houve reuniões em que eles participassem, mas foram pelo menos ouvidos os utentes dos edifícios, que, penso, aqui, que neste caso, como são crianças, eram as mais importantes. As educadoras, também, no fundo, acabam por ser quase como, portanto, utentes como educadoras e utentes como mães, também têm esse papel. Foram até reuniões bastante, bastante participadas e bastante discutidas e houve realmente muita preocupação de trocar informações e foi importantíssimo para o desenrolamento do projecto porque, a partir daí, eu consegui visualizar muito melhor o que é que era pretendido, e quais eram, no

fundo, porque, lá está, de comunidade para comunidade, as coisas são diferentes, o que é que aquela comunidade precisava. Portanto, a colaboração foi promovida pela própria presidência da câmara, pelo próprio presidente, que promoveu essas reuniões, que as marcou, em que estive presente, principalmente desenvolveu-se a relação entre mim e eles e os utentes do edifício, o que foi bastante proveitoso.

2. Távora diz também que a arquitectura é a organização dos espaços físicos que interessam à vida dos homens, e só poderá ser correcta na medida em que tais espaços satisfaçam na realidade as necessidades e as funções para que são criados, há espaços que não funcionam cabalmente ou por que se atraíça ou se desconhece a realidade ou os próprios utentes dos espaços não sabem o que necessitam. No caso do edifício escolar quais os pontos imprescindíveis que levaria em conta, ou aconselharia a outros, particularmente na construção dum jardim de infância?

Paula Tinoco - No caso dos edifícios escolares, os pontos imprescindíveis que eu tenho em conta, e que aconselharia outros, particularmente na construção de um jardim de infância, é a sua localização, ter uma localização bem integrada na comunidade e depois a salubridade do terreno, quer dizer, se o terreno tem boa exposição solar, se não está num terreno muito enterrado, se não está num sítio muito ventoso, tem que ser um terreno de certa maneira bem escolhido e em que se considere espaço, para haver um recreio no exterior, espaços amplos, não uma coisa muito acanhada, penso que as crianças precisam de espaços amplos, que dê para construir um edifício adequado aquela comunidade, com um número de salas adequado e que dê para ter um estacionamento, um espaço de recepção aos pais, que tenha espaço, que tenha em atenção ter bastante espaço.

Haydée- quais eram as sugestões que darias, no caso mesmo do edifício escolar, há pouco falaste da altura das janelas...

Paula Tinoco - Exacto, penso que na construção dum jardim de infância, no edifício em si, se deve ter em conta muitas coisas, como por exemplo, os materiais com que se vão revestir os pavimentos e as próprias paredes, mas especialmente os pavimentos. As

crianças brincam muito no chão, fazem jogos no chão, portanto, os pavimentos têm que ser simultaneamente confortáveis e laváveis e facilmente desinfetados, quando há algum problema, porque, dos três aos cinco anos, eles de vez em quando ainda fazem um xixi no chão, ou vomitam, ou qualquer coisa, não é, portanto tem que ser uma coisa bastante fácil de lavar. Ter também em atenção o aquecimento, como é que ele será feito, em que sítio é que vão colocar os radiadores, que não haja perigo das crianças manusearem, ou estragarem os radiadores, ou queimarem-se, pronto, tudo isso a ter em conta, e depois todos esses perigos que as crianças nessas idades, ainda não têm capacidade para prever, não é. É as torneiras, os puxadores, todas essas coisas, que a nós nos parecem tão fáceis, para as crianças, para já é uma fonte de curiosidade, eles gostam de mexer, ver como é que a torneira funciona, como é que é o puxador, portanto estão sempre a mexer, depois o pularem para certas coisas, por exemplo, o corrimão deve ser muito bem desenhado, deve-se ter muito cuidado quando há mais que um piso, com as escadas e os corrimãos, porque é um sítio que normalmente os miúdos têm a tendência para trepar, para pular, não é, é perigosíssimo, até, por exemplo, parapeitos das janelas devem ser bem pensados, a que altura é que devem ser, se baixos se altos. Eu, por exemplo, na Gafanha da Encarnação, pus na sala dos mais pequeninos uma janela quase rente ao chão, baixinha, pronto, para eles estarem ali a espreitar e depois pus outra mais alta, mas que eles nem sequer chegavam lá ao parapeito, portanto pensar nesses pormenores

Haydée- aí conciliaste o tamanho do adulto com o da criança

Paula Tinoco - Exactamente. Qual é a altura mais importante para a criança ter a janela, se calhar não é a nossa porque eles não vêem

Haydée- assim como as janelas, há pouco tinhas falado nos lavatórios

Paula Tinoco - Exactamente, os lavatórios, as sanitas, devem ser todas à altura que as crianças facilmente as utilizem, as torneiras também devem ter sistemas de segurança, temporizadores, por exemplo, para não ficarem abertas muito tempo, não é, devem ter temporizadores e temporizadores fáceis de manusear. Às vezes, há aqueles que é preciso estar ali a carregar, carregar, até que saia a água, uma coisa suave, pronto, até os próprios

fabricantes de torneiras deviam pensar nisso, porque muitas vezes nós não temos grandes escolhas, só há um tipo de torneiras com temporizador e nós temos que escolher aquelas, não, devia haver um leque mais variado de equipamento, com que equipar um jardim de infância. Não é só a arquitectura em si, é depois os próprios equipamentos, nós não temos sequer possibilidade de os desenhar, temos que escolher o que existe no mercado, até porque, normalmente os projectos têm sempre aqueles orçamentos apertados, não se pode desenhar mais nada, porque já não dá. Depois acho que os edifícios devem ter para além desse apoio, também devem ter cantinas, sítios para confeccionar refeições e também devem ser bem pensados, não é, com umas mesas adequadas, cadeiras adequadas, isso já é outro campo, é o campo da alimentação das crianças que também é importante, não é, serem lugares bastante higiénicos, pronto, acho que isso é assim o essencial, pronto, espaços livres, acho que eles devem ter espaços no exterior, devem ter espaços cobertos e espaços descobertos e devem ter uma boa ligação entre eles, quer dizer, não precisarem de andarem a bater portas, a fechar portas, pronto, portas de correr, fáceis de usar por eles, que lhes favoreça também uma certa independência, para não estarem dependentes sempre do educador.

Haydée- até porque são 25 crianças para um educador

3. Aconselharia o projectista a ter o cuidado de materializar no edifício escolar a aprendizagem da criança como sujeito do processo educativo; o desenvolvimento da sua curiosidade e do seu espírito crítico, não esquecendo o carácter lúdico, característica desta faixa etária?

Paula Tinoco - Acho, assim, e que é o essencial que me estou a lembrar. O desenvolvimento da sua curiosidade, do seu espírito crítico é muito importante, se nós tivermos coisas que não sejam perigosas, se nós não tivermos parapeitos de janelas, nem escadas, nem varandins perigosos, que permitam que eles se tornem um bocadinho independentes, mas que não corram perigo, porque senão temos que estar sempre com os olhos em cima deles, às vezes, já tem havido casos de edifícios antigos, transformados para infantários, que têm tido problemas, miúdos que fogem, miúdos que caem das escadas,

miúdos que, sei lá, a minha filha com três anos, caiu daqueles coisos de brincar, daquelas casinhas de brincar, deixaram-na ir para uma casinha muito alta, caiu e partiu uma perna, com três anos

Haydée- no exterior?

Paula Tinoco - Era no exterior, caiu naqueles pavimentos de borracha, só que esse pavimento acabava e depois tinha assim um rebordo em cimento à volta de uma árvore, ela bateu, caiu com a perna, dobrou a perna, caiu junto a esse parapeito e partiu a perna, mas ela nem deveria ter ido para aquelas brincadeiras, pronto, de vez em quando deixavam-nos ir e não as vigiavam correctamente, quanto a mim, não é, [...]. Eu, na Gafanha da Encarnação e na Gafanha do Carmo tive o cuidado, pensando nisso, porque também sou mãe, de por uns corrimãos em muro, eles não podem trepar aquele corrimão, uma das coisas que eu acho, com os ferros horizontais, são uma escada para eles, e é uma tentação, os arquitectos devem por um bocado de lado essas modas e devem pensar na segurança. Eu fiz muros com mais de um metro, para eles não terem a tentação de treparem aquela escada, porque acho que isso é perigosíssimo e fiz uns gradeamentos que contornavam o espaço do recreio, também com gradeamentos verticais, claro, que são mais bonitos os horizontais, mas nos verticais eles não sobem, com aquelas gradezinhas verticais à antiga, que eles não sobem e não têm espaço para passar, que fiz já de maneira a que não passasse ali uma cabeça de uma criança, senão, também é um perigo eles enfiarem ali a cabeça. Eles imaginam as piores coisas e nós temos que prever, e nesse aspecto acho, que as mães, se calhar, têm mais, talvez, cuidado com isso, porque são muito mais cuidadosas com os filhos do que os pais, é ou não é, eu acho que sim, eu vejo no meu caso, nós estamos sempre a prever os perigos, até, por exemplo, de empoleirarem-se numa cadeira e empoleirarem-se numa janela, quer dizer, ver todas essas coisas, ver o que é que eles podem fazer e o que não podem fazer, todos os perigos que eles podem correr e evitá-los, mas, ao mesmo tempo, não lhes por barreiras de tal maneira que eles não consigam experimentar nada, nem de serem independentes.

Haydée- ou seja desenvolver a autonomia dentro dum espaço seguro,

Paula Tinoco - Exactamente, também precisam de cair um bocadinho e de escorregar, mas com um mínimo de perigo [...], mesmo trepar a umas árvores, sei lá, todas essas coisas, é engraçado ter árvores num jardim, ter um elemento natural, porque hoje em dia também as crianças vivem um bocado afastadas da natureza, não é, pouco conhecem, aliás, acho muito engraçada aquela ideia das quintas pedagógicas no meio das cidades, aqui em Aveiro até há, não é, de vez em quando eles vão lá ver, vão ver os animais, as galinhas, os porcos as vacas, porque hoje em dia as crianças não têm contacto, em todas as cidades não têm contacto. Antigamente, ainda iam de vez em quando a casa dos avós, mas hoje em dia isso cada vez acontece menos. Acho que isso é uma parte, pronto, é pena que não exista. E o subir às árvores, tudo isso é engraçado, dos três aos cinco, talvez ainda não

Haydée- eles sobem, eu tenho árvores, eu plantei árvores no meu recreio e eles sobem, só que só sobem comigo cá em baixo

Paula Tinoco - A minha filha de 5 anos, então ela com 3 anos já subia para essas casinhas, ela com 5 sobe tudo [...]

4. Durante a minha pesquisa sensibilizaram-me particularmente duas expressões que gostaria que comentasse:

a de Passantino, arquitecto americano, que considera o edifício escolar “o professor silencioso” e nos jardins de infância Italianos de Reggio Emilia, segundo Gandini, o espaço é considerado como “o 3º educador, juntamente com a equipe de dois professores (educador e atelierista) - o espaço que ensina”.

Paula Tinoco - Pois o próprio edifício pode ensinar ou não ensinar . O edifício pode ser já um espaço, aliás, estou me a lembrar de um caso engraçado, a minha filha que até aos 3 anos esteve naquele edifício da Vera Cruz novo, que tem umas cores alegres, tem bastantes janelas, bastante luz, independentemente da arquitectura, eu até não aprecio muito aquele edifício, mas pronto, e ela, quando foi para o actual, onde ela está, dos 3 aos 5 eles vão para aquele antigo, por trás da segurança social, ela, ao princípio, não queria ir para lá, diz

que queria ir para a outra escola, chorava. Eles ligam ao espaço, ela ao princípio não gostava daquele edifício, até porque a sala onde ela estava era ligeiramente enterrada, descia-se um bocadinho e a sala tinha assim umas janelas esquisitas, pronto, era uma sala com uma iluminação um bocadinho deficiente, ela devia sentir a diferença, ela devia sentir-se, se calhar, um bocadinho deprimida naquele espaço, não é, relativamente ao outro. Eu acho que isso é muito importante, a cor do edifício, a luz [...], num espaço que é dedicado para elas é muito mais fácil conciliar, na sua construção fazer espaços para a criança poder utilizar certas coisas que em casa dificilmente utiliza, não é, as torneiras, os puxadores, as sanitas, os lavatórios, as mesas, as cadeiras tudo à altura delas, as próprias janelas, a organização do espaço em si, haver uma escada, mas uma escada compatível com a idade deles, com uns degraus não tão altos e se calhar com um corrimão mais tapado, que não seja perigosa,

Haydée- e a outra afirmação que é que o espaço ensina, que no fundo

Paula Tinoco - É isso que acabamos de dizer, o próprio espaço em si pode ter

Haydée- ensinar, pode motivar e ensinar e ensina mesmo

Paula Tinoco - Depois no espaço exterior pode haver montes de coisas que, lá está, as quintas pedagógicas, não digo que sejam ao pé do jardim de infância, mas a que eles tenham acesso, periodicamente, são espaços interessantes para eles aprenderem coisas sobre a vida natural, não é, e no próprio recreio haver árvores, haver areia, material que eles possam saltar, a areia diz que já não é muito indicada, não é, por causa das alergias e não sei quê, mas pronto, haver bocadinhos, haver um bocadinho de areia, um bocadinho de terra, para eles poderem mexer, fazerem misturas com água, os miúdos adoram fazer essas coisas, misturar água com terra,

Haydée- Se ao se projectar o edifício, já se projectarem esses espaços, não é

Paula Tinoco - Exactamente,

Haydée- é um espaço que acaba por ensinar, ou não ensinar, se o espaço for tão mau, também não ensina, não é

Paula Tinoco - Exacto, se for muito limitativo, acaba por as crianças também ficarem mais limitadas até na sua aprendizagem.

5. Nos requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar (despacho conjunto nº 268/97 de 25 Agosto) entre os vários aspectos considerados na construção dos jardins de Infância, como condições de localização, de salubridade e de segurança do edifício, as áreas e os diversos compartimentos e ainda existência obrigatória de um espaço exterior que inclua uma área coberta, saliento o ajustamento das instalações ao desenvolvimento harmonioso da criança e sua adaptação à criança deficiente. Pensa que este item tem sido esquecido quando se pensa no edifício escolar?

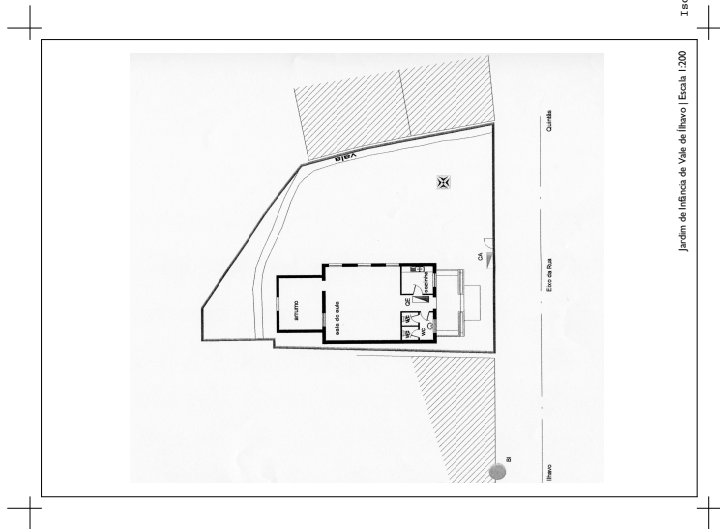
Paula Tinoco - Penso que tem que haver sempre um espaço que dê para crianças deficientes motoras, por exemplo, sim, porque os deficientes visuais, principalmente os deficientes visuais e psíquicos, não é, têm que ter, no fundo, é um espaço igual, só que, pronto, elas próprias têm que ter o apoio da educadora. O deficiente motor, que em princípio, já em termos psíquicos é igual às outras crianças, mas precisa de ter uma acessibilidade a todos espaços, não é, de uma cadeira de rodas, por exemplo, todos os espaços que sejam minimamente essenciais à vivência, têm que estar acessíveis, não haver barreiras, não é, aquelas tais barreiras que, às vezes, são interessantes para aquelas crianças que não têm esses problemas que as aprendem a ultrapassar, não existirem pelo menos para os espaços essenciais, para os quartos de banho, para a cantina. Para tudo isso deve haver o cuidado de não existirem barreiras, se houver um ou outro espaço num piso superior, haver também um elevador, para ter acesso a essas crianças, para não ficarem também diminuídas no uso do espaço.

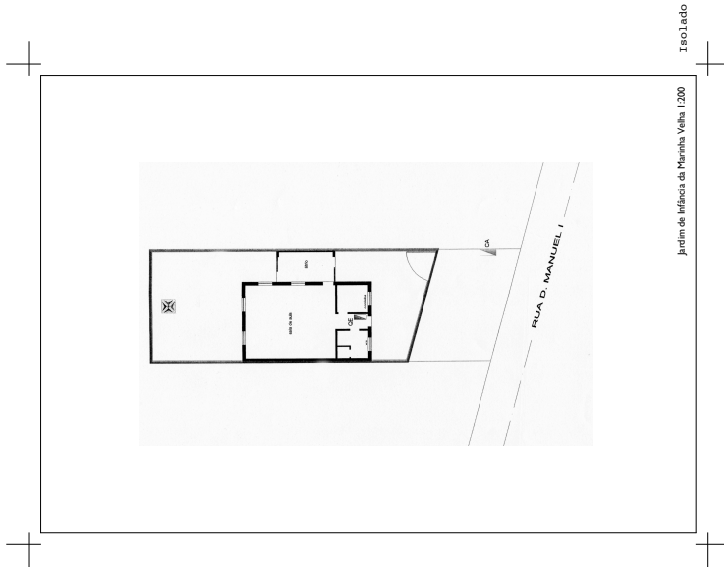
6. O documento oficial “Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar” existe em Portugal desde 1997. Tem implícito um modelo de educação, um conceito de criança. Pensa que a organização do espaço físico deve apoiar o documento oficial?

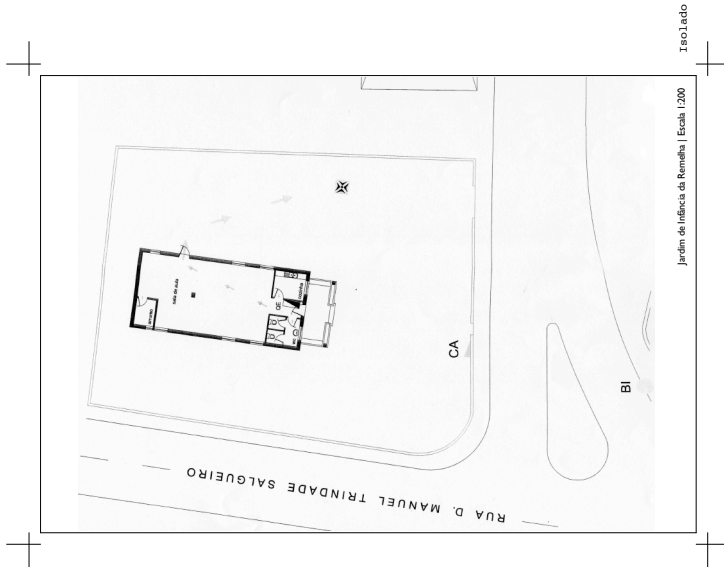
Paula Tinoco - Penso que sim, acho que deve apoiar, deve-se seguir por esse documento, não é, se ele está elaborado como deve ser, com um modelo de educação que hoje em dia nós consideramos correcto, devemos apoiar esse modelo de educação, não é, no fundo é aquilo que nós estivemos aqui a falar.

7. Considera importante que em Portugal se dinamize a pesquisa no âmbito do edifício escolar?

Paula Tinoco - Embora considere esta última pergunta importante eu acho que se deva pesquisar sempre, para melhorar sempre, estas coisas não são estáticas, hoje em dia pensamos assim, amanhã se calhar aparecem dados novos sobre como orientar as crianças, como educá-las e estamos sempre a mudar.



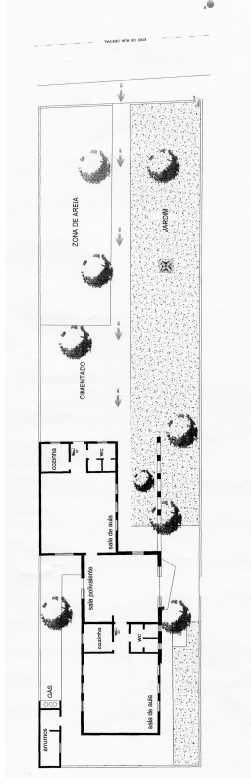


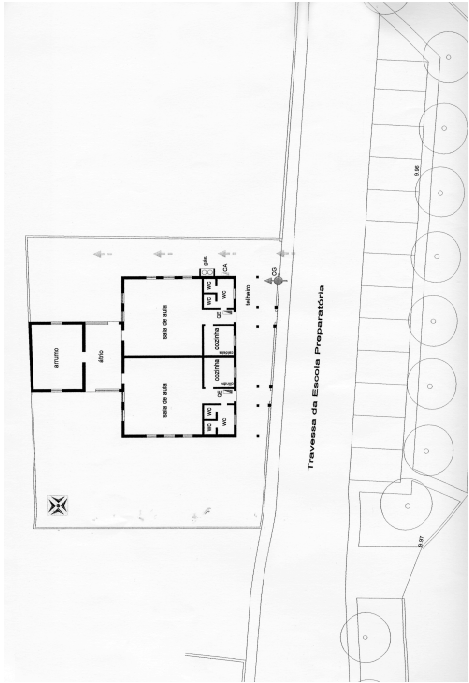


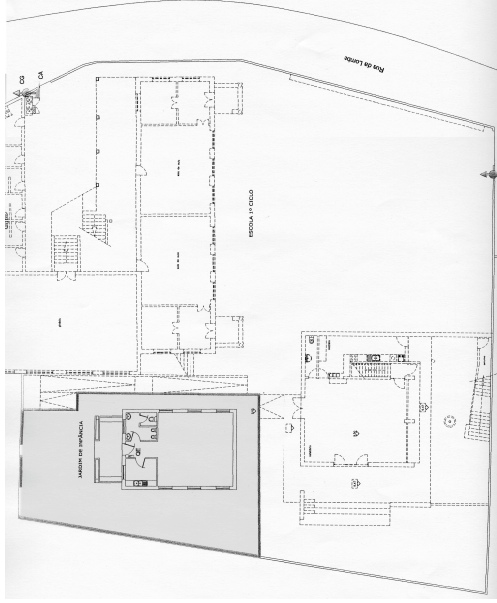


Jardim de Infância de Cale da Vila | Escala 1:200

Isao Jardo

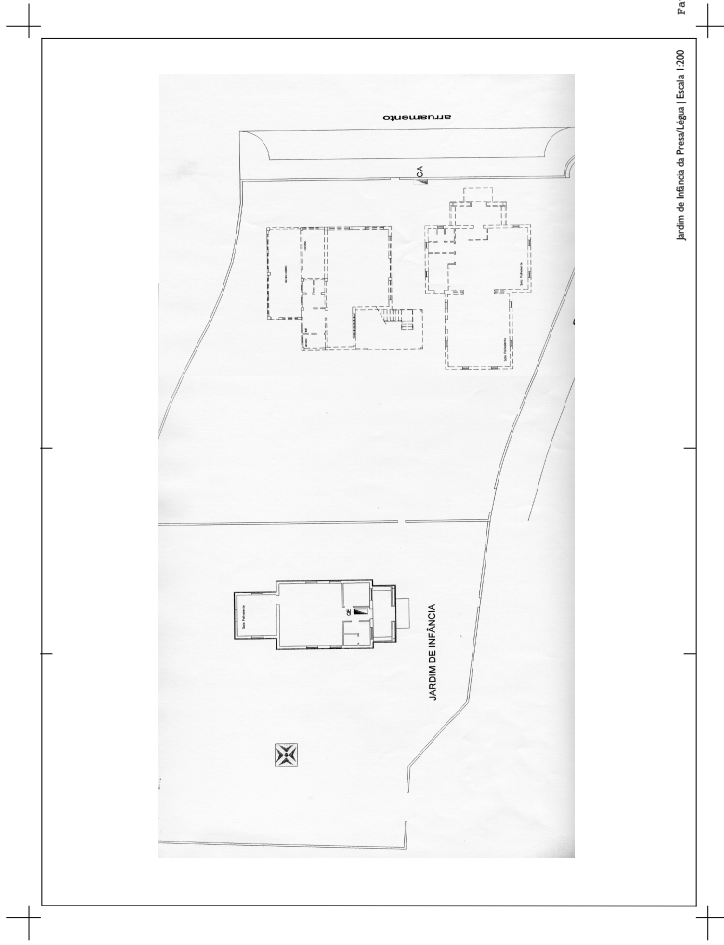




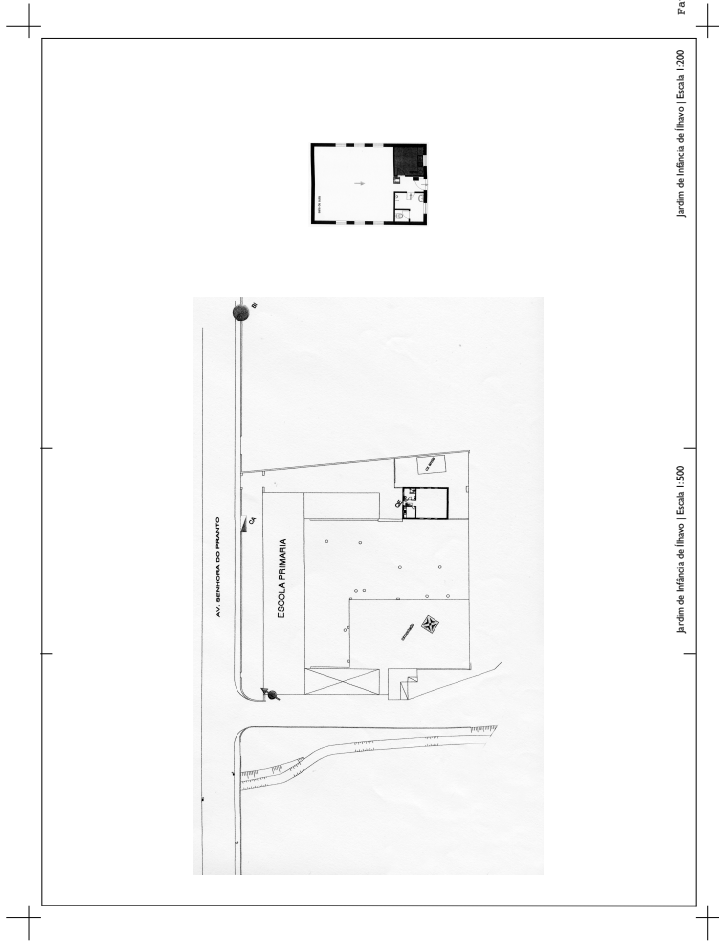


Jardim de Infância da Colúmbia de Aguiar | Escala 1:200

Isolado

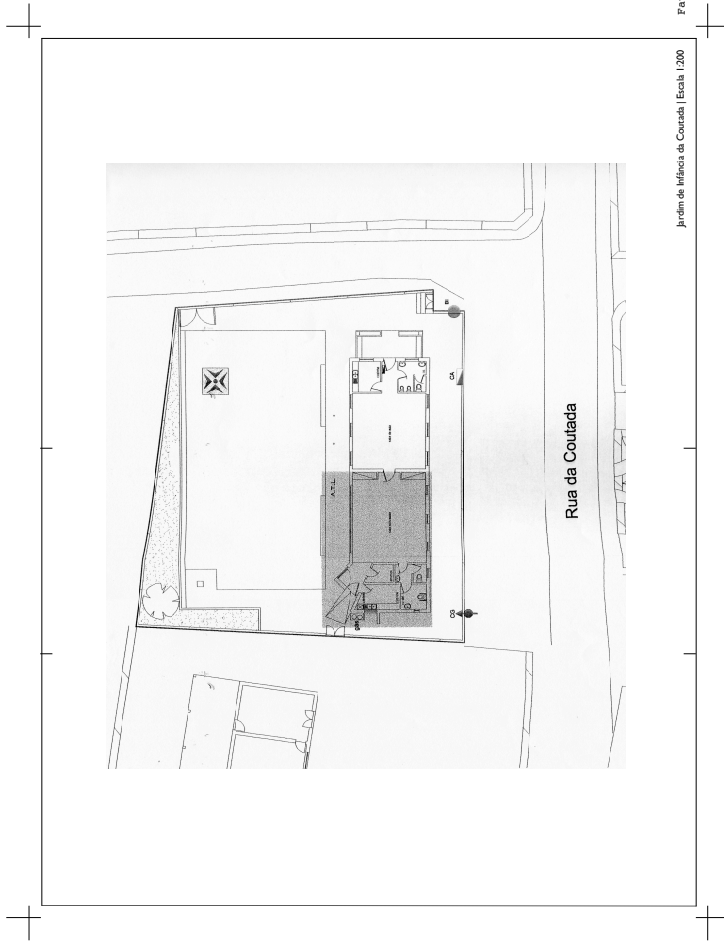


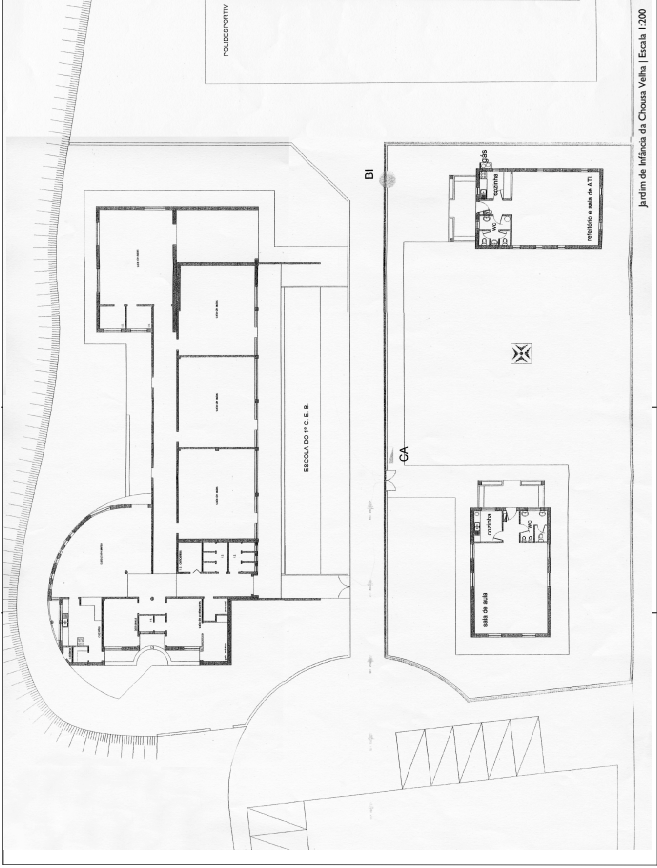
Jardim de Infância da Presa/Lepus | Escala 1/200 Favorece a Associação

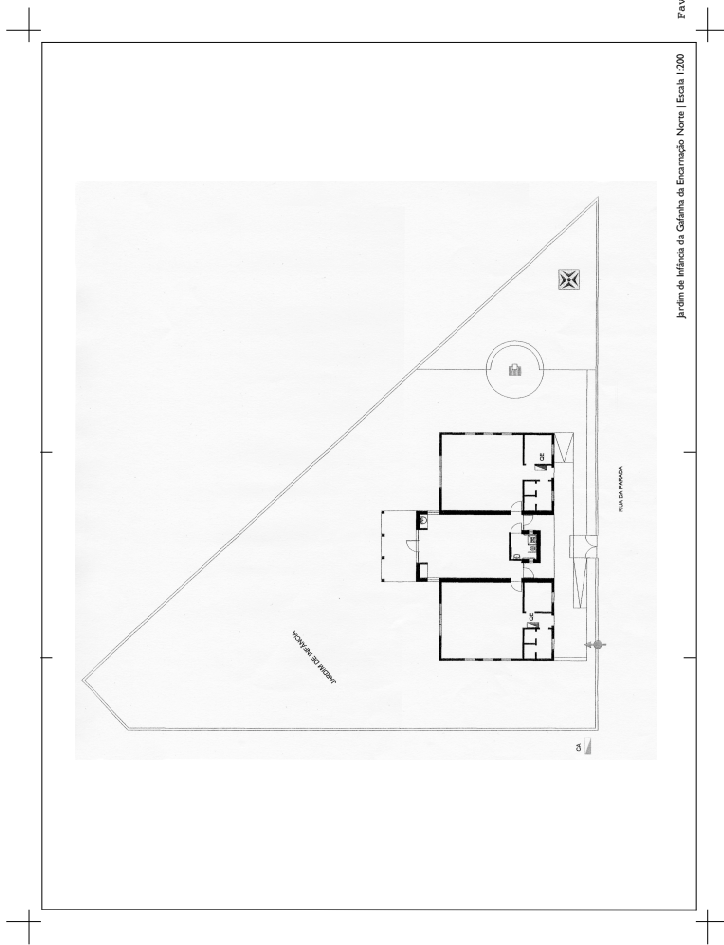


Jardim de Infância de Ilhavo | Escala 1:200

Jardim de Infância de Ilhavo | Escala 1:500

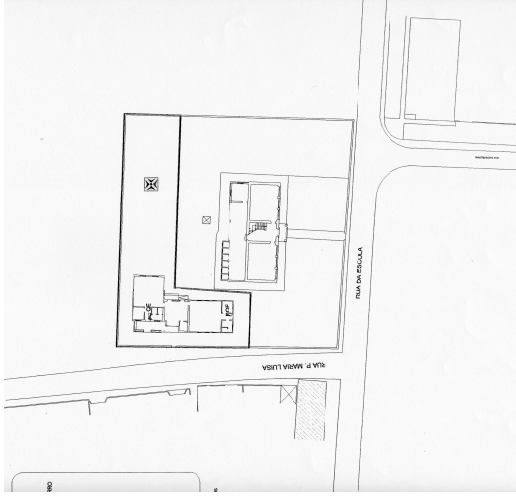




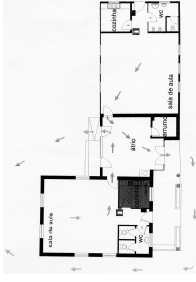


Jardim de Infância da Colônia da Encarnação Norte | Escala 1/200

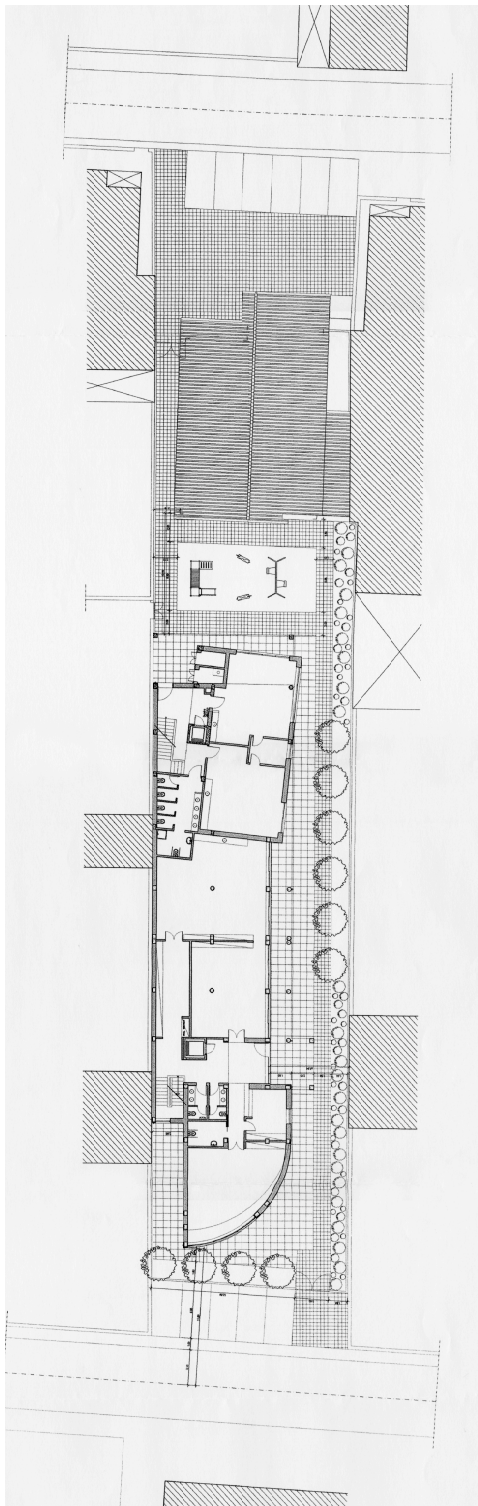
Pavorece a Associação



Jardim de Infância da Galinha da Encarnação Sul 1:500

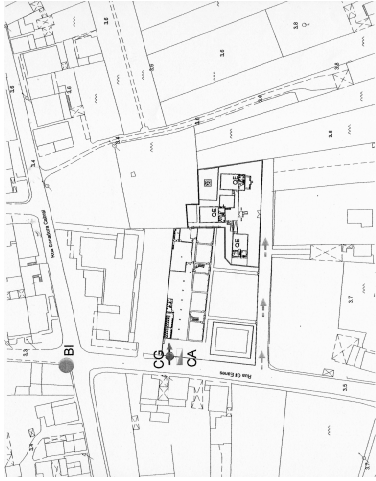


Jardim de Infância da Galinha da Encarnação Sul 1:200

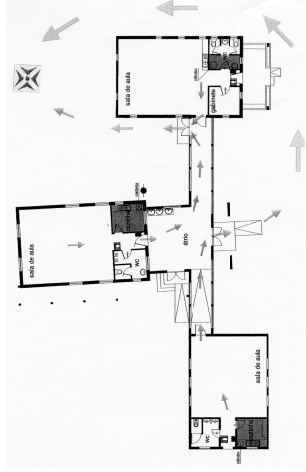


Edifício Sócio Educativo da Gafanha de Encarnação | Escala 1:200

Integrado



Jardim de Infância da Cabeleira | Escala 1:1000



Jardim de Infância da Cabeleira | Escala 1:200